

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»**



**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА
СТАНДАРТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДЛЯ НОВОЙ
ШКОЛЫ**

**МАТЕРИАЛЫ
X Международной научно-практической конференции
(декабрь, 2013 г.)**

Часть I

**Ставрополь
2013**

УДК 378
ББК 74.00
А - 72

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

А – 72 Антропологические особенности педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы: Материалы X Международной научно-практической конференции (декабрь, 2013 г.) Часть I/ Под. ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 350 с.

Сборник включает материалы исследований российских и зарубежных ученых, сотрудников образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций, которые ведутся в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

Представленные работы отражают актуальные теоретические и прикладные аспекты педагогической, психологической, исторической, экономической, художественной, информационной и лингвистической антропологии, обуславливающие состояние и тенденции развития педагогической профессии, подготовки педагогических кадров, функционирования образовательных организаций в условиях системной модернизации образования в нашей стране.

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
А – 72

ISBN 978-5-91090-086-2

© Коллектив авторов, 2013
© ГБОУ ВПО «Ставропольский
государственный педагогический
институт», 2013

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Н.Е. Воробьев, г. Волгоград

КРИЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЗГЛЯД НА СУТЬ И ПРИЧИНЫ

В европейских странах сегодня все более четко наблюдается перестройка национальных систем образования, определенная Болонской Декларацией. Рассмотрим, в каком направлении идет данный процесс относительно педагогического образования. Оно, как известно, имеет как общие, так и особенные черты. Примечательно, что в последнее время значительно усилилась полемика о путях развития педагогического образования, о состоянии и задачах педагогической науки.

В современной педагогической литературе европейских стран трудно найти однозначную, тем более общепринятую формулировку понятия «воспитание», равно как и «образование». Это вполне объяснимо в условиях плюрализма научных воззрений ученых, а также постоянного поиска и уточнения этих терминов. На наш взгляд, наиболее обобщенное и немногословное определение понятию «воспитание» дал известный ученый В. Брецинка, отмечавший, что воспитание означает действия, благодаря которым люди пытаются стимулировать развитие личности других людей в определенном направлении [1].

Отсутствие единого взгляда ученых-теоретиков на воспитание и образование, естественно, накладывает свой отпечаток на систему подготовки учителей. В учебных планах и программах наблюдается большая пестрота, что затрудняет анализ педагогического образования в европейских странах.

В этой связи нет ничего удивительного, что в средствах массовой информации и педагогической печати в Европе заговорили, особенно в Германии, о кризисе педагогических профессий. Об этом свидетельствует и существующая проблема безработицы учителей, и нынешнее отношение к профессии учителя и социального педагога. Характерен для этого кризиса также и распространенный синдром «потери интереса» к профессии педагога. Наряду с этим усиливается критика, направленная на педагогическую теорию. Научные высказывания и педагогические советы воспринимаются практиками весьма противоречиво, а рекомендации ученых-педагогов и их суждения не считаются бесспорными.

Благодаря современному телевидению, книгам и периодической печати речь идет о возникновении новой культуры терапии и консультирования (Therapie und Beratungskultur), с помощью которой учителя повышают свой профессионализм.

Общественный скепсис, однако, усиливается не только по отношению к педагогической науке, но и к практике. Учителя-практики нередко используют теоретические предложения избирательно и более самостоятельно. Порой случайное использование каких-либо педагогических идей становится нормой обучения. Поэтому речь идет не о многообразии кризисов педагогических профессий, а лишь только о единственном кризисе, поскольку различные кризисные явления имеют общий корень и причину. Кроме того, важное значение для изучающих педагогику имеет аналитическое и системное рассмотрение традиционных и современных кризисов в сфере педагогической деятельности. Это ни в коей мере не защитит от дальнейших кризисных проявлений, однако, поможет их проанализировать. Тему кризисов в немецкой печати рассматривают, исходя из двух перспектив, которые сводятся в основном к двум аспектам.

Субъективный аспект: очевидно, что профессиональная педагогическая деятельность довольно часто ведет к субъективным личностным проблемам. Так при работе со школьной документацией (например, классный журнал) учитель сталкивается с проблемой оценивания уровня знаний учащихся, который весьма не однозначен. Именно в этом и заключается типичное обвинение педагогической практики. При этом речь идет обычно о кризисе самой педагогики.

Общественно-объективный аспект состоит в том, что социальный статус педагога ни прежде, ни сейчас не был достаточно высок. Учителей и по сей день воспринимают не особенно серьезно. Представители других профессий полагают, что:

- педагог не может восприниматься как истинный ученый, поскольку он только передает чужие знания, а не создает их сам;

- педагог не является настоящим терапевтом, т.к. в лучшем случае он может лишь дилетантски подойти к психологическим проблемам своих учащихся;

- педагог действует как «полупрофессионал», которому большей частью удастся лишь половина из того, что было достигнуто классическими профессионалами за последние десятилетия и даже столетия.

Таким образом, существует субъективная сторона относительно болезни педагогической профессии и ее проблем, и объективная сторона, а именно оценка общества учителей и педагогической науки. При этом считается, что педагогам присущ несколько дилетантский подход,

поскольку они не настоящие профессионалы и располагают не достаточными знаниями и умениями, а порой не каждый владеет ими даже в этом объеме. Такова, по крайней мере, внешняя оценка педагогической деятельности.

Кризисные проявления в профессии учителя особенно видны по результатам социологических исследований. Так, например, Арно Комбе, франкфуртский социолог, обобщил свое исследование следующим образом: «Школа является разочаровывающим институтом. О масштабе и интенсивности этого явления в полной мере говорят сами учителя. Они обвиняют и упрекают самих себя за то, что, берясь за внедрение каких-либо прогрессивных идей, не отстаивают их до конца и попадают обратно в старую жесткую систему обучения, не признающую ничего радикально нового. Многие учителя продолжают колебаться между традиционной авторитарной ролью и антиавторитарным, солидарным отношением к ученику » [2, с. 9].

В чем видится причина кризиса педагогических профессий? Герман Гизеке предлагает, что кризис педагогических профессий является, в конце концов, кризисом педагогического самопонимания (Selbstvertendnisses), которое он понимает как не соответствующее историческому развитию и даже опережающее его. Педагоги по-прежнему зависят от того единого педагогического образования, которое не должно более их сдерживать. Гизеке считает устаревшим и изжившим себя то, что в современном демократическом постиндустриальном обществе все еще крепко держатся за идею целостного изменения личности с помощью педагогики. Воспитание в его традиционном смысле, по мнению Гизеке, всегда имело закрытую систему взглядов и представлений в качестве предпосылки, основываясь на том, для какой цели должен воспитываться каждый человек (wohin jemand erzogen werden solle). Такая ориентация не может более рассматриваться сегодня как общеобязательная. Все, что рассматривается как обязательное, является тривиальным [3].

Что является причиной возникновения этого кризиса? Почему педагогическое самопонимание следует за устаревшими и изжившими себя критериями? Причина, возможно, заключается в быстрых общественных изменениях, которые повлияли на педагогические возможности, усилив тем самым процессы социализации и обучения. При этом стало очевидно, что педагогическая деятельность принципиально ориентирована на будущее. Однако проблемы наступают тогда, когда ожидаемое будущее, к которому готовились, оказывается совсем другим, чем предполагалось. Таким образом, педагогическая деятельность попадает в смысловой кризис (in eine Sinnkrise). Ее смысл не

акцентируется только на том, что необходимо развивать способности для будущего, которое теперь предсказуемо. Это означает, что педагогическая практика, в случае интенсивного общественного развития, значительно замедляет свой темп. Педагоги не могут получить оправдания своих действий в настоящем, если они в данный момент обращены в будущее. Потеря такого признания и оправдания, конечно, легко может привести к тому, что педагогическое настоящее станет восприниматься как бессмысленное.

В этом обнаруживается то, что сегодня не целесообразно сосредоточение внимания на прочности и стабильности имеющегося знания, с одной стороны, и определенных с самого начала соответствующих нормах. Ориентация воспитания в этом смысле не может, по мнению немецких педагогов, более соответствовать сегодняшним условиям. Педагогическое самопонимание должно конкретно реализовывать те компоненты педагогической деятельности, которые направлены на открытое отношение к будущему.

Когда вопрос об отношении к будущему становится значимым для кризиса педагогических профессий, то в качестве конструктивного аргумента немецкие педагоги используют традиционное понимание учебной деятельности, в центре, которой находятся знания.

В основе такого понимания профессии является следующее: если основная задача педагога должна состоять в передаче знаний, то тем самым кризис еще больше обостряется, чем разрешается. Нельзя отказываться от требования открытости и ориентации на будущее, аргументируя это тем, что так называемая открытость не может быть достигнута. Впоследствии все рано возвращаются к передаче определенного устойчивого объема знаний. Однако чем больше знаний должен передать педагог, тем меньше сможет он сконцентрироваться на формах самого обучения. И именно это и, считают немецкие педагоги, является решающим моментом.

Известно, что после окончания школы остается лишь минимальный объем непосредственно имеющегося в наличии конкретного знания. Необходимо обучать ведению дискуссий, а также обучению работе с комплексным знанием и комплексными требованиями, все это, в конечном счете, является значительными аспектами и задачами педагогики.

Если бы это воспринималось как основа педагогической деятельности, то актуальным бы стало воспитание человека, умеющего формулировать и доказывать свою собственную точку зрения, а также осмысливать новые общественные требования. При традиционной

ориентации на отбор знаний и фактов, на внутри школьные нормы невозможно реализовать идею открытости образования и обучения по отношению к будущему. При сложившемся положении быстрое устаревание таких жестких форм образования запрограммировано [3, с. 84].

Рассмотренные выше негативные аспекты влияют также на педагогическое отношение, которое каждый раз возникает по-новому в различных институционных контекстах. Сегодня необходимо исходить, если не из кризиса, то, по крайней мере, из изменения этого педагогического отношения.

В качестве доказательства этого проводятся следующие аргументы: существует множество конкурирующих проектов педагогического отношения, как, например, СМИ, с помощью которых передается информация. Эта информация ведет к проникновению в практическую жизнь науки, идеи которой благодаря подобной популяризации становятся весьма сомнительными. Здесь же следует упомянуть о компьютерах, которые играют большую роль в жизни молодежи. Наряду с этим усиливается роль общения с ровесниками, нормы и поведение которых сегодня становятся для современной молодежи намного значимее, чем нормы и ценности родителей и педагогов. Знания, умения учиться, нормы и поведение можно перенимать и усваивать во всех возможных взаимосвязях.

Педагогам довольно плохо удается разъяснить особенности их собственной задачи. При этом необходимо обучать самих учащихся обобщать и анализировать процесс обучения, а также интегрировать полученные знания и свои личные переживания и опыт. Для учащихся все это часто оказывается чрезмерным требованием. Это ведет к дезориентации, равнодушию или энциклопедическим бессистемным знаниям. Возможными последствиями этого могут стать преждевременная специализация и соответствующий эгоцентризм, нежелание учиться, что ведет в дальнейшем к опустошительному жизненному кризису. Кризис педагогического отношения состоит в том, что сама его суть остается для педагогов недостаточно ясной, поэтому и не могут они донести до своих адресатов специфику и значение своей собственной педагогической деятельности и своего отношения к ней.

В современном плюралистическом обществе основу закрытой системы взглядов и мировоззрения должно составлять отношение к основным ценностям и требование открытости образования и обучения по отношению к будущему. Модель целостности воспитания (*der Ganzheitlichkeit von Erziehung*) должна быть заменена

профессионализацией педагогического отношения, которое осознает свою обособленность. В конечном итоге можно согласиться с Германом Гизике в том, что очевидна тенденция к уменьшению профессионализма педагогической работы и стремления к целостности.

Современное педагогическое самопонимание следует искать в том, что педагогом является лишь тот, кто выполняет ограниченный объем запросов обучения, т.е. занимается только той частью личности, которая должна быть изменена в процессе обучения. В этом отношении педагогика является «обучающей помощью» (als Lernhilfe). Реальная компетентность педагога, следовательно, носит целостный характер.

Однако для обучения необходимо по всем правилам, прежде всего, согласие сторон. Но это не всегда возможно в действительности. Это также должно учитываться педагогом, если его предложения будут использоваться. Такое отношение становится особенно понятным, когда во многих педагогических ситуациях возникает необходимость принуждения учащихся к обучению, не учитывая их согласия. Это можно проиллюстрировать на примере обязательного школьного обучения или обязательного для многих профессий повышения квалификации.

Из всего вышеизложенного педагоги ищут выводы, которые из этого необходимо извлечь. Конечно, они не делают вывода об отказе от принуждения к обучению. Социальные последствия были бы в этом случае невероятно разрушительными. Не технологические инновации, а гуманное использование этих инноваций в рамках учебно-воспитательного процесса становится основной задачей будущего нашего общества. В этой связи педагогам необходимо осознать факт принуждения к обучению и проявить должное понимание этой проблемы. Стилизация педагогических ситуаций под свободные ситуации и под ситуации, при которых происходит целостное воздействие, как полагают немецкие педагоги, является при нынешних условиях проблематичной. В этом отношении сталкивается целостное педагогическое самопонимание с реальной действительностью.

Список литературы

1. Brozinka W. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik Vorschläge. – München, Basel, 1974.
2. Kombe A. Alleschone kommt danach. – Reinbek bei Hamburg, 1983.
3. Luhman N., Schere K.E Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. – Stuttgart, 1997.

**О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДЕ СТАРЕЙШЕГО
КАЗАЧЕСТВА ТЕРСКОГО ЛЕВОБЕРЕЖЬЯ В XIX ВЕКЕ
(ДОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД)**

На рубеже XVIII-XIX веков необходимость получения классического образования остро встала перед старейшим северокавказским казачеством, особенно перед заметно усиливающейся и разбогатевшей старшиной. Дело в том, что иррегулярные подразделения Терского левого бережья прочно вошли в структуру вооруженных сил Российской империи, а войсковые должности стали приравняться к армейским офицерским чинам, позволяющие получать личное дворянства, а в особых случаях и потомственное. В то же время с каждым годом возрастала потребность в грамотных казачьих офицерах и канцелярских служащих в еще малообжитом регионе страны.

Первая известная нам школа на Терском левобережье появилась в Моздокском полку около 1820 г., которая располагалась в нескольких частных домах в станице Наурской и была открыта на средства жителей. Учителями в ней «были наиболее грамотные из казаков». Здесь же существовала и небольшая полковая школа, в которой обучались дети армейских офицеров из местного гарнизона и казачьих старшин. К сожалению, до нас не дошли сведения о количестве учащихся и программах этих учебных заведений, но доподлинно известно, что как в одной, так и в другой школе ученики заучивали название букв и потом складывали из них всевозможные слова [1, с.299].

Следует отметить, что отсутствие достаточного количества официальных учебных заведений в крае привело к тому, что «обучение детей частными лицами приняло столь широкий размах, что должностные лица стали бить тревогу». Надо полагать, что в них дети обучались не только азам грамотности, но и получали религиозные наставления, что вызывало обоснованное беспокойство у духовных властей, так как на Северном Кавказе, особенно на Терском левобережье, были очень сильны многовековые староверческие традиции. Видимо в этом кроется основная причина того, что уже 18 октября 1823 г. начальник области распоряжением за №2317 отправленным директору Кавказских училищ в категорической форме потребовал запретить обучение «лицам, не имеющим на то узаконенных свидетельств». Однако столь суровое распоряжение выполнить было не так просто, и подобные школы периодически появлялись, в том числе и рядом с жилищами линейных казаков.

В станице Червлённой первая «гражданская» школа была открыта только в 1827 г. благодаря многолетним усилиям командира Гребенского войска ротмистра Е.П. Ефимовича, пригласившего учителя Месинева, который в течение нескольких лет обучал малолетних гребенцев [2, с.309]. В программу классного преподавания входили: «закон Божий, чистописание, грамматика, арифметика и русская история... Ежегодно 8 руб. выделялось на премии для десяти лучших учеников и 25 руб. на приобретение новых учебных пособий» [3, с.135]. Предпринятые меры имели положительные последствия для дальнейшего развития грамотности в среде старейшего гребенского казачества.

Несмотря на заметное ухудшение военно-политической обстановки в северокавказском регионе, родители, заботясь о будущем своих детей, совместными усилиями открывали новые учебные заведения. Так, в 1835 г. в станице Шелкозаводской была открыта школа для армянских мальчиков, учителем в которой долгое время был писарь Гребенского полка отставной урядник Федюшкин. Посетивший школу в следующем году наказной атаман П.С. Верзилин отмечал, что в ней обучалось «русской грамоте в станичной канцелярии, устроенной по распоряжению командующего полком майора графа М.С. Стенбока», более 25 малолетних детей. В это же время в полковой школе станицы Червлённой было уже 83 ученика, и регулярные занятия проводились старшим писарем урядником Кулебякиным.

Фамилии педагогов говорят о том, что это местные жители, а именно уроженцы станицы Червлённой, и, видимо, не случайно именно из этих старинных гребенских семейств вышли генерал-майор Федул Филиппович Федюшкин, знаток казачьей старины, впоследствии командир Волжской бригады и атаман Пятигорского отдела Терского казачества [4, с.46]. А также, прославленный стихотворец царского конвоя – ротмистр Парфентий Терентьевич Кулебякин [2, с.470-471] и его сын – Александр, кавалерийский генерал-лейтенант, поэт и переводчик с восточных языков.

В 30-е годы количество грамотных станичников по-прежнему оставалось незначительным. В ведомости Гребенского полка за 1839 г. говорится о 138 учениках из 1256 мальчиков от 1 до 16 лет и 321 юношей от 16 до 20 лет [2, с.470-471]. А у терскосемейных казаков всего 26 человек, соответственно, из 794 и 176 юношей, а также обучался 1 мальчик из грузин. Не удивительно, что в линейных частях был недостаток в грамотных кадрах по причине отсутствия «при полках постоянных учебных заведений, в коих они могли бы быть в молодых летах приуготовляемы, и научиться хотя российской грамоте, чтению и правильному чистописанию» [2, с.310]. Российская администрация на

Северном Кавказе и старшие офицеры атаманской канцелярии осознавали необходимость повышения уровня образования во всех станицах. Поэтому в «Предложении об устройстве Кавказского казачьего линейного войска за 1839 год» ставился вопрос об «1. Учреждение военно-учебных заведений в каждой станице, для детей казаков простого звания; 2. Учреждение войскового училища, для образования господ штаб и обер-офицеров».

Важность получения «гражданского» образования прекрасно осознавали и сами казаки. Так, в одной из старинных легенд Терек-Горыныч упрекал гребенцев в том, что многие знают грамоту «по-церковному», а надо учиться и «по-гражданскому», чтобы знать «...как полки водить и строить, как крепости воевать и отстаивать, как на листок бумаги положить земли и воды, пути и дороги, и как уметь разбирать всякую всячины» [2, с.236]. Вскоре должность станичного педагога стала не только уважаемой, но одной из самых высокооплачиваемых. В ведомости о доходах ежегодной Наурской ярмарки за 1838 г. сообщается, что с купцов, построивших временные деревянные лавки, получено – 168 руб. арендной платы. Из этих денег «за обучение в полковой школе мальчиков выдано учителю – 150 руб.». Необходимо отметить, что, достигнув шестнадцати лет, юноши привлекались на внутреннюю службу. Так, в станице Каргалинской, в 1840 г. «малолетков» в возрасте от 16 до 20 лет было 59 человек. Они привлекались для отбывания следующих повинностей: извозчиками подвод – 12, при станичной канцелярии – 2, для укрепления берегов Терека – 15, то есть 29 человек, которые «меняются понедельно и приступают к собственной работе». Получается, что подрастающее поколение станиц не менее полугода находилось на выполнении различных государственных обязательных неоплачиваемых работах.

Вскоре ситуация с открытием новых учебных заведений заметно изменилась, что связано с назначением графа М.С. Воронцова. Кавказский наместник создал единую систему управления всеми учебными заведениями и напрямую подчинил их себе. Во-вторых, добился приема местных студентов на восточное отделение Санкт-Петербургского университета, а затем и в другие высшие учебные заведения страны. В-третьих, выделялись специальные стипендии уроженцам Кавказа для адаптации к новым условиям и повышения собственных знаний. Со временем, «стала намечаться последовательная линия, предоставлять кавказской молодежи льгот и уступок». А пока же происходила «вербовка» выпускников восточных отделений в столичных городах для работы учителями в северокавказском регионе и направлялись

приглашения казачьей молодежи продолжить обучение за пределами родных станиц, в том числе в Харьковском университете.

Согласно «Ведомости о количестве учебных заведений на территории КЛКВ за 1844 год» в полках Моздокском, Гребенском и Кизлярском, при их штаб-квартирах функционировали полковые училища, в которых отмечено по 1 педагогу. В них обучение, помимо офицерских отпрысков, проходили и дети из казачьих семей, соответственно: 12 и 44, 11 и 51, 7 и 17. Также, в станицах Калиновской и Шелкозаводской функционировали школы, в которых отмечено по 1 учителю и учились, соответственно: 3 и 19, 1 и 16 детей, то есть в полковых училищах азы образования одновременно получали 30 детей из офицерских и 112 мальчиков из простых семей. И еще 4 и 35 ребят обучались в станичных школах, всего же 181 учеников.

В 1844 г. учитель Гребенского полкового училища зауряд-хорунжий Сехин, помимо жалованья за обучение «мальчиков российскому письму» в количестве 14 руб. 28⁴/₇ коп. серебром в год, еще дважды «по словесному приказанию господина наказного атамана» генерала С.С. Николаева премировался «за хорошее обучение малолетних детей российской грамотности» в размере 50 и 25 руб. Всего же станичный педагог получил около 90 руб. серебром, что и было зафиксировано в «Ведомости о состоянии полковой суммы Гребенского казачьего полка». В 1845 г. с введением нового «Положения» о линейном Войске, была утверждена единая программа для всех полковых школ, каждая рассчитанная на 50 учеников. Предполагалось изучать: закон Божий, грамматику, арифметику, чистописание и рисование. Учителей живописи не хватало, поэтому этот предмет практически не велся. В каждом учебном заведении планировалось иметь по три преподавателя: «одного по закону Божию, другого по грамматике и арифметике, и третьего по чистописанию и рисованию. Им определено содержание в год: первому 42 руб. 90 коп.; последним по 35 руб.» [5, с.243].

Вместе с тем грамотных педагогов катастрофически не хватало. В 1846 г. командир кизлярцев сообщал, что в полковом училище служит 1 учитель – приходской священник, который обучает арифметике, грамматике, чистописанию, закону Божьему и чтению 39 учеников. В Гребенском полку осталось училище с 1 педагогом и 41 учеником. А в Моздокском полку при том же количестве преподавателей численность обучающихся сократилась до 36 человек, зато открылась новая школа в станице Ищёрской, в которой 1 учитель обучал 13 мальчиков «в равном числе против 1845 г.».

За два года количество учебных заведений в станицах сократилось до 4. Соответственно уменьшилось и численность учеников, причем не только за счет закрытия Калиновской школы. Всего же в 1846 г. в трех полках обучалось 129 детей, что менее на 52 и 1 учителя, по сравнению с позапрошлым годом. Поэтому прошел не один учебный год, прежде чем количество педагогов и учеников стало соответствовать установленным российским требованиям.

Следует отметить, что во время правления императора Николая I только северокавказскому казачеству было выделено 42 вакансии за войсковой счет для учебы «в посторонних учебных заведениях, как-то университетах, медико-хирургической академии, училища правоведения, в лесном и межевом институте, в горном корпусе, строительном училище, Московском коммерческом училище, кадетских корпусах и военных училищах, в гимназиях, в фельдшерских школах, институтах и т.п.». В 1850 г., в казачьих станицах существовало уже 16 полковых и столько же станичных училищ, в которых в общей сложности обучалось различным наукам 1171 учеников.

В 1857 г. в Моздокском полку насчитывалось 97 учеников при 1 преподавателе, а также в Ставропольской гимназии 4 офицерских сыновей получали среднее образование. В Кизлярском полку, помимо училища, функционировали еще шесть станичных школ, в которых служили по 1 учителю и обучение проходили 200 учеников, что многократно превышает аналогичные статистические данные середины 40-х годов и еще 1 офицерский ребенок учился за пределами Войсковых земель.

На следующий год у гребенцев зафиксировано только одно полковое училище, в котором «учащих – 1, учащихся – 117... (и) в учебных заведениях империи штаб-офицерских детей – 1». В моздокских станицах количество обучающихся сократилось на 10 человек и составило 87 учеников, а в гимназии их число не изменилось. Аналогичное положение складывалось и в Кизлярском полку, так как на станичную школу стало меньше, что привело к уменьшению учеников на 15 человек и 1 педагога. Вместе с тем командиры полков высказывались, что «число грамотных в полку достаточно».

Стоит отметить, что отправить своих детей получать образование в учебные заведения стремились десятки семей. Однако этой возможностью могли воспользоваться только единицы и то из числа сыновей заслуженных офицеров. Об этом можно судить из «Документов воспитанников КЛКВ, числящихся кандидатами на поступление в Ставропольскую губернскую гимназию на счет Войсковой суммы». В первом из них, датированном 27 декабря 1860 г., представлены 93 мальчика,

15 из которых являлись уроженцами Терского левого бережья. В следующем «Списке воспитанников Терского казачьего войска, числящихся кандидатами на поступление в Ставропольскую губернскую гимназию на счет Войсковой суммы», станичная молодежь уже разделена на две части. Подростков насчитывалось 31 человек, 16 из которых принадлежали к старейшим линейным полкам Кавказа.

В 1861 г. в Моздокском полку на службе в полковом училище состояло 2 педагога и 92 ученика, которых стало больше по сравнению с предыдущим годом на 13 человек. У грёбенцев были «учреждены следующие заведения: мужская полковая – 1 и станичных 4 школы», в которых состояло 5 учителей, меньше на 2 и 168 обучающихся, численность которых увеличилась на 49 человек. В самой левофланговой линейной части функционировали 1 полковое училище и 3 станичных школы, в которых зафиксировано 4 учащихся, что на 1 меньше и 125 учащихся, количество которых сократилось относительно 1860 г. на 25 человек. А также из Кизлярского полка по 1 человеку обучались в «Школе Кавказских межевщиков» и «Ставропольской губернской гимназии». При этом полковые училища размещались в специально построенных Войсковых домах, а школы – в станичных зданиях.

Всего же к моменту разделения в 1861 г. единого линейного северокавказского казачества на Кубанское и Терское выделялись места: в «Кадетских корпусах» – 8, «Строительном училище главного управления путей сообщения и публичных зданий» – 2, «Императорском Московском университете» – 2, «Институте корпуса инженеров путей сообщения» – 2, «Аудиторском училище» – 6, «Школе Кавказских межевщиков» – 20, «Ставропольской губернской гимназии» – 47 и «Ставропольской женской гимназии Святой Александры» – 30, всего же 117 мест, из них 30 для девушек. Вскоре открылось еще одно учебное заведение, чем сразу же воспользовалась казачья молодежь. Из канцелярии на имя директора училищ Ставропольской губернии ушло уведомление следующего содержания: «Из числа Войсковых воспитанников, числящихся кандидатами на поступление в «Ставропольскую губернскую гимназию», господин, исправляющий должность наказного атамана, согласно разрешению господина командующего войсками Терской области назначены к определению во «Владикавказское горное окружное училище» для образования в науках сыновья: Моздокского полка подполковника Абозина – Николай и есаула Караулова – Александр, Кизлярского полка сотников Евсеева – Дмитрий и Попова – Пётр, Гребенского полка есаула, ныне войскового старшины Яицкого – Иван.

Таким образом, далеко не все юные казачата могли получить начальное образование в полковых училищах и станичных школах. Это связано не только с отсутствием подготовленных педагогов, денежных средств, учебных пособий и т.п., но и весьма сложной ситуации в крае, отвлекающей подрастающее поколение от занятий в классах. По этой причине широкое распространение получило домашнее образование. В целом же к началу реформенного периода процесс подготовки подрастающего поколения в станицах Терского левого бережья, начинает приобретать черты общероссийской направленности, что имело свои положительные последствия уже в недалеком будущем, в том числе и благодаря правительственным вакансиям, предоставляемым казачьей молодежи, для продолжения учебы за пределами Войсковых земель.

Список литературы

1. Востриков П.А. Станица Наурская // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. – Тифлис, 1904. – Вып.33.
2. Попко И.Д. Терские казаки со стародавних времен. Гребенское войско (репринтное издание 1880 года). – Нальчик, 2001. – Вып.5.
3. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ, 1991.
4. Андреев Ю.П. Ессентукская летопись. 1798 - 2000 гг. Прошлое и настоящее. – Ессентуки, 2001.
5. Пономарёв Ф. Материалы для статистики Кизлярского полка Терского казачьего войска (1858-1868) // Военный сборник. – СПб., 1869. – Т.LXX

Р.И. Каблахов, г. Ставрополь **ОБ ОБЩЕСТВЕННОМ ЗНАЧЕНИИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Канадские исследователи Говард Ньюфелд и Габор Матэ в своей работе «Не упускайте своих детей» пишут, что многолетнее повышение занятости, загруженности родителей на работе (часто даже – на работах) является главной причиной того, что у родителей почти не остаётся времени для установления и поддержания духовного, эмоционального воспитательного контакта с детьми, что является причиной их ориентации на сверстников, компенсируя таким образом разорванную эмоционально-духовную связь с родителями. Однако сверстники сами ещё не обладают необходимым социальным опытом – разумным, организованным, самоуправляемым – необходимым для передачи развивающегося и накапливаемого опыта, его освоения, развития и таким образом – самой

высокоорганизованной социальной жизни, направленной на достижение максимального развития и счастья каждым представителем общества. Учитель является доверенным лицом, уполномоченным агентом общества в его воспитательном процессе по отношению к детям и молодёжи и таким образом, безусловно, – профессионалом, представителем специальной профессии учительства, специалистом своего дела. Но сама эта специальность и даже сама учительская специализация является крайне, исключительно специфичной. Это своеобразная «специализация во всём» и таким образом она преодолевает и в своих высших проявлениях уже является преодолением узкой специализации, негативные стороны которой в утрированной форме выражает афоризм: «Узкий специалист подобен флюсу – его полнота – односторонняя».

Учитель является живым диалектическим единством превосходного специалиста в своём профессиональном деле – воспитании, обучении, а также, в чём его можно сравнить, по словам А.М. Горького – с писателем – он должен знать и уметь как можно больше, потому что хорошо писать (как и хорошо учить) можно только о том и только тому, что ты сам знаешь, видел, трогал руками и к чему прикасался, что понял душой, в производстве и изменении чего ты сам непосредственно участвовал. Об этом же писали и Э. В. Ильенков и А.В. Суворов и многие другие выдающиеся педагоги, неразрывно осуществляя эти принципы в своей жизненно-педагогической практике. Другой фундаментальной (и древней!) особенностью Учителя и учительства в современном обществе является его острейшая жизненная важность, необходимость и уникальность – и это именно при самой «массовой массовости» и всеобщности, буквально вечности работы учителя. Для иллюстрации этого приведу слова известного руководителя-хозяйственника и общественного педагога Абубекира Аргунова, сказанные им на одном из итоговых августовских совещаний по подготовке ко Дню знаний:

«Наши ошибки, ошибки хозяйственников, работников сельского хозяйства, исправить можно – мы можем пересеять, отремонтировать посевы, даже кое-где посеять заново. Но Ваши ошибки, ошибки Учителей – могут быть непоправимыми, потому что их и видно далеко не сразу, и бывает так, что и исправить их, переучить, перевоспитать человека уже поздно, уже невозможно».

Учитель – своеобразное возрастающее зерно человека, человечности и человечества и одновременно его возвращатель-возделыватель. Учителя – носители и распространители культурного ДНК человечества и человечности, наших идеальных мемов. В этом отношении профессия и общественное значение Учителя в жизни общества сравнимы с очень

малым числом других видов общественной деятельности: например, с профессиями производителей-пахарей (производящих не только продовольствие, но и иные необходимые для жизни общества предметы); строителя, возводящего жизнь, стены, очаги и кров для неё; врача, лечащего тело и душу человека и помогающего ему родиться и рождаться; военного, вынужденного воспитываться для обороны общества, в ходе которой ему придётся решать – что разрушить, в то же время стараясь как можно больше сохранить, и даже – решать вопрос о жизни и смерти людей! Поэтому и надо, как писал выдающийся военный деятель древнего Китая Сунь-цзы: «Побеждать замыслом!» Сюда же можно отнести в широком смысле деятельность идеологов общества – учёных, писателей, поэтов, драматургов, режиссёров, философов (именно в данном контексте Платон в своём идеальном «Государстве» хотел во главе его видеть философов, хотя он и собирался не допускать в него якобы праздношатающихся поэтов). И совершенно естественно, что именно представители этих профессий часто неразрывно переплетаются между собой в своей деятельности (словно плетёный забор усадьбы личности и общества), даже одновременно представляют эти виды деятельности в одной своей личности, так как они, будучи в максимальной степени специалистами и предельно ответственными в своей профессии и её осуществлении за жизни людей и всего общества в целом, должны в то же время и максимально возвышаться над общественным разделением труда, над узостью его специализации и отчуждения в каморку индивидуальности и якобы выполненного общественного долга и пресловутого – «оставьте в покое мою душу!»

Но, ни врачи: Антон Павлович Чехов, Михаил Булгаков, Викентий Вересаев, ни врач Эрнесто Гевара, ни военный, пахарь и учитель Лев Толстой, ни художник Верещагин, ни поэт, дипломат и учёный А. С. Пушкин, ни поэт-дипломат А. С. Грибоедов – так не рассуждали и рассуждать просто не могли, потому что они представляли общественный идеал и Учителя и Человека одновременно – а этот идеал на практике, в жизни действительно неотделим один от другого, так как идеальный человек (естественно, лично полный недостатков – какими были и Леонардо из Винчи, и Микеланджело Буанаротти, и Михаил Юрьевич Лермонтов) – это и идеальный ученик, и идеальный учитель, и именно тот ученик, который превосходит своего учителя и тем самым является и остаётся навечно его учеником. Учитель – это живой слепок с общества. Но это лишь с одной стороны. В то же время Учитель не может быть лишь пассивным выразителем ансамбля сложившихся и развивающихся общественных отношений, он должен быть и не может не быть и

дирижёром, и композитором для этого оркестра межчеловеческих отношений, имя которому – личность. Главное, чему учит нас учитель – это человечность. И когда он научит нас – и мы научимся одновременно сами этой активной, сознательной, целенаправленной и постоянной, как течение частиц в Космосе, человечности – тогда общество научится не бояться ни смерти, ни – что гораздо важнее и сложнее – жизни.

Самое главное и важное, что необходимо для успешной работы всего коллектива учителей общества – это прямая и осознанная, целенаправленная и целеположенная связь между самим обществом и его наиболее опытной и активной, морально чистой и одухотворённой частью-корпусом – учителями. Михаил Булгаков писал, что «без любви воевать нельзя», но ещё больше *нельзя учить без любви и уважения к учителю со стороны всего общества*, важнейшее дело и поручение которого – воспитание детей, молодёжи и всего общества в целом – учитель и учителя и выполняют. В практическое воплощение этого положения входит и материальное, и, что значительно важнее и сложнее – морально-нравственное стимулирование и признание работы учителей. *Учитель вообще не должен думать о том, на что он будет жить и чем будет кормить своих детей и семью.* Безусловно, что он (она) не существует вне экономической жизни общества, но ведь, например, на обороне и медицине здоровое общество экономить не станет. Поэтому у него как минимум не меньше оснований не экономить на своих учителях – в том числе и тех, кто учил и современных политических, экономических, научных, культурных и иных руководителей общества, а также учит их детей и внуков сейчас. Учитель является олицетворением всего лучшего и самого передового, технологичного из достигнутого всем обществом – в первую очередь в технологии общения, воспитания, психологии, мышления, философии, изучения и понимания мира, общества, человека, ребёнка – и т. д. И, безусловно, что для этого у Учителя должно быть достаточно и мотивации (а она формируется и лично и общественно), и свободного времени, и общения с коллегами, и наиболее развитыми представителями всех отраслей жизни общества, и для самообразования, и для спокойного самоуглубления, самопонимания и восстановления – и для отдыха. А это всё вопросы общественно-экономические, так как вся экономия, в конечном счёте, сводится к экономии времени, в частности рабочего времени. Рабочее же время, мастерство и вдохновение учителей – одно из наиважнейших для общества вообще. Это можно проиллюстрировать примерами как из образования, так и из медицины. Ведь выздоровевший и радующийся жизни человек отличается от невыздоровевшего именно тем, что ему своевременно и достаточно

качественно была оказана необходимая помощь, подан совет, устранена угроза и т. д. То же самое касается и вопросов обороны общества, и питания человека, ребёнка – и образования и воспитания личности. Многие страшные трудности и проблемы в жизни общества связаны именно с тем, что члены общества в своё время не получили необходимой помощи, внимания, воспитания, а потом это зачастую, к сожалению, просто некому и некогда даже изучать и понимать – и даже хотя бы пытаться исправлять и исправить. Учителю должно помогать всё общество, потому что он делает дело всего общества в целом, даже всего мира – причём дело наиважнейшее. Ведь и воспитывают учителя всё общество, а не только какую-то его часть. И за советом к учителю должно обращаться также всё общество, и оно же должно нести к нему все свои наработки, проблемы, горести и радости – потому что это всё и результаты, и проблемы работы каждого учителя-воспитателя. Воспитание – это впитывание и передача коллективного общественного опыта в его идейно-практической форме, это восприятие и воспитывание (впитывание и впечатывание) жизненного опыта, мудрости, умений, понимания – человечности – как практики и идейности – в целом. Учитель не может не быть и интернационалистом, впитавшим, впитывающим и передающим лучшие достижения всех народов и культур всей человеческой истории.

Как говорится, учитель лишь половину своего рабочего дня должен посвящать своим текущим делам, а вторую половину своего рабочего времени он должен «лежать на диване и думать о будущем» (естественно, это образно). Учитель должен впитывать и передавать в творчески переработанном виде всё лучшее из межличностных, общественных отношений, из производственных, технологических навыков общения, мышления, из области нравственности, морали, эстетики, дружбы, творчества – научаемой и передаваемой в опыте человечности. И, безусловно, он должен иметь для этого общественно созданную возможность, целую живую, подвижную и развивающуюся систему таких возможностей. Скажем обобщённо – настоящий, подлинный учитель – это учитель-подвижник. Признаем: ни в одной другой структуре нашего общества не сохранилось столько чистых и светлых людей, сколько их отыщется среди школьных учителей. В значительной части это педагоги советской эпохи, которых академик В.М. Монахов справедливо назвал «высшим достижением человеческой цивилизации». Поэтому главнейшая задача нашего современного общества – это подлинно гуманистическое, культурное и интеркультурное, интернациональное, профессиональное и межпрофессиональное воспитание, подготовка и переподготовка

учителей. Потому что без таким образом подготовленных и воспитанных учителей общество просто никак не сможет решить и систематически, постоянно решать своей главной и решающей задачи – воспитания детей, подрастающего поколения, «поднимая всё выше и выше» – как в предсмертные минуты о подъёме культуре в целом говорил А.С. Пушкин своему другу В.И. Далю. Учитель не услуги оказывает детям, он, говоря словами Грибоедова, *служит* всему обществу, тратит на них душу и сердце своё (В.А. Сухомлинский), в то же время и тем самым подлинно возвеличивая их – а случается, что и жизнь (Марк Бернес, песня «Крагуевац, город югославский»). Здесь справедливо и уместно будет вспомнить и другого великого Учителя человечества и человечности Иисуса Христа, который говорил, что, *кто сохранит душу, потеряет её, а кто потеряет её – её сохранит*. Как тут не вспомнить также и тех великих Учителей, которые на практике осуществили этот идеальный закон – например, Януша Корчака, не бросившего один на один со смертью детей, оставшегося с ними *до конца и навечно – в живой душе человечества*, или выдающегося учёного и учителя Д.М. Карбышева.

Вся история, весь мировой опыт доказывают, что только та школа и общество вполне заслуживают этих подлинно высоких, *священных* имён, где учитель не оказывается в тени, где он пользуется высочайшим человеческим авторитетом, признанием, любовью и уважением. Школа без бесспорного авторитета учителя, без общей любви и доверия к нему – это не школа, как и общество без всеобщего возвышения и уважения к учителям – не вполне общество. Анна Зегерс справедливо называла, например, германско-нацистское общество – «обществом, убившим своих учителей». И к чему оно пришло в конце?

Предпринимая те или иные меры по оказанию помощи школе, по её укреплению и развитию главного действующего лица этой работы – коллектива учителей и коллектива учащихся, – пожалуйста, давайте не будем никогда забывать принципа наших ближайших коллег-врачей: «Не навреди!» В образовании он играет не меньшую роль, чем в медицине. Резюмируя, скажем – каково общество – таков и его Учитель. Но всё величие жизни и труда учителей состоит именно в том, что, несмотря на всю правоту этой мысли, именно про Учителей и Учительниц можно сказать как почти что ни про кого другого в обществе:

Каковы Учителя – таково и общество! И именно такие люди, именно они – наши подлинные Учителя!

ИЗ ОПЫТА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ

Вопрос правильной и высокоэффективной организации процесса образования был и остаётся одним из наиболее актуальных в течение вот уже четвёртого столетия. Не менее значимым остаётся и вопрос о нравственном облике учителя, а также его роли в развитии современной школы и образования в целом. В статье мы хотим обратиться к историческому опыту нашей страны и рассмотрим такие вопросы, как: «Как развивалось народное образование в дореволюционной России?», «Какую роль играли педагоги в развитии русской школы?», «Какие сложности сказывались на распространении образования в период его становления?», а также «Какие меры были предприняты правительством и обществом для решения этих сложностей?».

Известно, что с 1775 года заботы о народном образовании были возложены на приказы общественного призрения, так как цифирные школы пустовали, а городские магистраты, которые были обязаны открывать малые народные училища, свои функции не выполняли. Но из-за отсутствия средств, учебных руководств и учителей, а также из-за предубеждений населения против школьного образования, деятельность приказов общественного призрения должного успеха не имела. Школы владели нищенским существованием и закрывались вскоре после открытия. Более успешной деятельность приказов общественного призрения по народному образованию была в С.-Петербурге, благодаря личному участию Императрицы Екатерины II-ой. В 1781 году ими было основано семь школ в столице, которые посещали 486 учащихся всех сословий. В 1782 году по приказу Императрицы была учреждена Комиссия, на которую было возложено основание народных училищ во всей империи. Председателем Комиссии был назначен Завадовский, который впоследствии получил титул графа и стал первым министром народного просвещения. Помимо открытия школ, Комиссия должна была разработать учебный план для них, составить учебники и подготовить учительские составы, всё это было поручено члену Комиссии Янковичу-де-Мириево, который являлся директором Темешварских школ в Австрии и был приглашён Екатериной II по рекомендации Императора Иосифа II. Комиссия развивает активную деятельность, и уже к 1 октября 1782 год был создан временный устав училищ, который был введён в С.-Петербургской губернии.

По уставу открывающиеся училища были предназначены для учащихся обоих полов и назывались малыми народными. В них преподавались такие предметы, как чтение, письмо, арифметика, Закон Божий и рисование. Для школ, в которых было значительное число учеников, каждому классу полагался отдельный учитель, в противном случае – один на всю школу. На обязанностях приказа также лежало содержание училищ, обеспечение их помещениями и выплаты жалований учителям, а за учебную часть отвечал директор училищ, каковым с 1 января 1783 года был назначен Янкович, который в то же время являлся членом приказа и членом Комиссии. Он вводит новый метод преподавания для классного обучения, учитель теперь должен был владеть вниманием всего класса, в то же время материал должен был быть легко понятен для учеников. Ранее же учитель занимался с одним учеником, а остальные скучали и проводили время непродуктивно. Следовательно учителей, по мнению Янковича, необходимо было обучать новым методам преподавания. По просьбе Комиссии новгородский архиепископ прислал 20 воспитанников из Александро-Невской семинарии для обучения их тем предметам, которые были намечены для преподавания в малых училищах, а также методам преподавания. Янкович занимался с ними лично, на практике изучая методы преподавания в уже существовавшем тогда в С.-Петербурге Исакиевском училище. Также Янкевич лично составлял учебники по грамматике русского языка, по русской истории, географии России, кроме того, он лично занимался составлением катехизиса. Остальные учебники были переведены с других языков. Комиссия тем временем приступила к новому устройству существовавших в С.-Петербурге училищ, предписав приказу общественного призрения приготовить всё для этого необходимое. В «С.-Петербургских Ведомостях» было напечатано объявление об обновлении училищ с подробными описаниями и в начале 1783 года в присутствии членов Комиссии вводится новый способ преподавания во всех училищах Петербурга: Андреевском, Исакиевском, Введенском, Вознесенском, Самсоновском, Вознесенском и Симеоновском.

Для дальнейшего обеспечения школ учителями Комиссия в 1783 году открывает главное народное училище для подготовки к учительскому званию. Таким образом, обеспечив подготовку учителей, Комиссия продолжала открывать училища в С.-Петербурге и его губернии и вводила новые методы преподавания в ранее открывшихся заведениях.

В ходе нашего исследования мы пришли к заключению, что недостаток подготовленных учителей продолжал сказываться на распространении народного образования в общем и на деятельности

учебных заведений, в частности, в течение всего периода становления образования в царской России. Из-за преподавания в училищах людьми, не имеющими должных знаний, школа приносила больше вреда, чем пользы. Пытаясь решить эту проблему в С.-Петербургской губернии в 1864 году в Виленском учебном округе была основана министерством народного просвещения первая учительская семинария, вскоре земства подали ходатайства об открытии семинарий за их счёт. В 1871 году графом Толстым была открыта первая учительская семинария в С.-Петербургском округе – Гатчинская, а в 1873 году, с его согласия – земская учительская школа [2].

Распространение образования на Кавказе также требовало большого количества людей учёного звания. Для привлечения достойных людей к преподаванию учителям Ставропольского уездного училища предоставлялось бесплатное жильё в здании самого училища, а также прислуга. Кроме того, педагогам, служившим в Кавказском учебном округе, полагались более короткие сроки службы. Например, по приказу от 27 января 1822 года учителя Кавказских уездных училищ по выслуге 4 лет получали чин X класса со старшинством со дня поступления на службу, в то время как в других областях империи за выслугу того же срока полагался лишь чин XII класса [4].

Пытаясь решить проблему нехватки учителей, в некоторых учебных заведениях были открыты специальные классы по подготовке к учительскому званию. Так, при училище Св. Александры учреждается педагогический одногодичный курс, имеющий целью подготовку воспитанниц к педагогической деятельности. Воспитанницам этого класса вверялось обучение детей приготовительного и первого классов женского училища 1-го разряда. К слушанию уроков в педагогическом классе допускались не только воспитанницы, окончившие курс в женском училище 1-го разряда, но и приходящие желающие, не окончившие курс средних учебных заведений. Плата как с тех, так и других назначается по 20 рублей в год. Воспитанницы училища Св. Александры содержались за счёт города и обществ, частных лиц, Терского и Кубанского войск, по окончании курса в женском училище 1-го разряда, желающие слушать уроки педагогического класса, могли оставаться жить в училище на прежних условиях, с добавлением только 20 р. в год платы за учение в этом классе. Сумма, которая собиралась за право учения в педагогическом классе, поступала в пользу благотворительного общества, которое содержало этот курс за свой счёт.

Для проведения уроков педагогического курса была составлена особая программа, утверждённая попечителем учебного округа. Так как

главная цель учреждения педагогического курса была – образовывать сколько-нибудь развитых и знающих учительниц, то в программе уроков первое место должно было принадлежать практическому обучению маленьких детей под руководством опытных уже в этом деле лиц. Кроме того, прежде приобретённые сведения воспитанницами по главнейшим общеобразовательным предметам должны были здесь пополнены и расширены. Воспитанницы также знакомились с началами методики и училищеведения [1].

Окончившие курс в училище 1-го разряда и успешно прошедшие педагогический класс получали право на звание домашних наставниц или учительниц.

Но 8-го апреля 1880 года в дополнение Устава 1869 года были внесены изменения, по которым заведение Св. Александры было преобразовано в женскую семиклассную гимназию Св. Александры, без VIII дополнительного класса. Но после окончания гимназии Св. Александры выпускницы могли продолжить обучение в VIII классе Ольгинской гимназии. С 1881 года по 1886 год курс гимназии Св. Александры закончило 118 учениц, из которых 45 поступило в VIII класс Ольгинской гимназии и многие из них потом работали учительницами в Ставропольских женских гимназиях, а также в городских и сельских школах. За время же существования педагогического класса при гимназии Св. Александры с 1870 по 1875 год в нём обучалось около 100 девиц. Надзирательница Ольгинской гимназии М.П. Забелло также входила в число окончивших педагогический класс [6].

К сожалению, профессия учителя никогда не приносила больших доходов. В то же время мы обнаружили, что правительство по мере возможности старалось помогать учителям, находящимся в бедственном положении. Так М.Л. Магницкий, преемник казанского попечителя Салтыкова, в 1819 году приказал в пособие учителям с разрешения начальства выдавать деньги, которые собирались с выпускников в размере 5 рублей с каждого. Во многих городах царской России были созданы благотворительные общества, попечительствующие беднейшим учителям и учительницам.

Из устава Общества Попечения о воспитательницах и учительницах, состоящего под Августейшим Её Императорского Величества Государыни Императрицы, мы видим, что общества ставили заботу об улучшении положения лиц женского пола, занимающихся воспитанием и образованием детей. В состав Общества входили действительные, почётные члены и члены соребнователи.

Учительницы, воспитательницы и надзирательницы могли стать действительными членами Общества, платя ежегодно пять рублей или внося единовременно не менее семидесяти пяти рублей. Действительными членами могли быть учительницы, воспитательницы и надзирательницы, предоставившие свидетельство на право заниматься педагогической деятельностью или же рекомендацию известного Правлению лица. Они имели право: на помещение их Обществом на места учительниц, воспитательниц и надзирательниц; на получение ссуд, за поручительством двух состоятельных членов Общества в верной и своевременной уплате, а в исключительных случаях на получение единовременных пособий без возврата; на безвозмездную помощь врача Общества; на получение пенсии на основании устава Пенсионной Кассы, утверждённой Министерством Внутренних Дел 30 декабря 1891 г.; на безвозмездное пользование книгами из библиотеки общества; на помещение в дешёвые квартиры и приют; на хранение денег в Сберегательной Кассе Общества.

Сберегательная Касса Общества была основана в 1877 году. Вклады в неё, которые увеличивались за год хранения на 4%, начинались от одного рубля, принимались только от членов Общества, и общая сумма вкладов не могла превышать более 500 рублей на одно лицо. Возврат сумм производился лишь по письменному запросу, в тот же день, а больших сумм – в течение трёх дней. Каждому вкладчику выдавалась книжка, в ней велись учёты всех сумм, которые вкладывались и возвращались. В случае смерти вкладчицы, все принадлежащие ей капиталы оставались в ведении кассы до явки наследников, но проценты на них не начислялись со дня смерти пенсионерки. Деньги, поступавшие в Сберегательную Кассу Общества, вносились на текущий счёт в одно из кредитных учреждений, которое выбирали сами Члены Общества на Общем Собрании, далее деньги обращались в правительственные ценные бумаги или частные бумаги, обеспеченные недвижимою собственностью, и также по решению Общего Собрания [8].

В Петербурге было ещё одно всероссийское общество попечения о педагогах: «Всероссийское Общество попечения о неимущих и больных педагогах». В отличие от Общества Попечения о воспитательницах и учительницах в России, состоящего под Августейшим Её Императорского Величества Государыни Императрицы покровительством, данное общество заботилось не только о женщинах, работающих в образовательных учреждениях, но и о лицах мужского пола, работающих педагогами. Общество, председательницей которого была баронесса А.Траубе, насчитывало около 1470 действительных членов, проживающих в различных губерниях и областях России. Общество выделяло средства

на лечение педагогов и учительниц высших, средних и низших учебных заведений, также средства выделялись на обучение и воспитание детей, неимущих педагогов, состоявших в Обществе, и на другие нужды педагогов [5]. Для того чтобы поднять положение учителя в глазах общества, Министр Народного Просвещения граф Разумовский в 1811 году обратился с ходатайством, чтобы сделать возможным назначение штатными смотрителями учебных заведений заслуженных преподавателей. Таким образом, прекратив назначение на эту должность лиц, которые не имели никакого представления о нуждах и устройстве школы. В своём докладе он описал все плюсы предлагаемых изменений [4].

К сожалению, даже по истечении длительного времени к образованию было причастно много людей, не сведущих в его проблемах. На Съезде представителей Обществ вспомоществования лицам учительского звания, за 1902-1903 учебный год в Москве, делегаты Общества ходатайствовали об обязательном участии учителей народных школ при обсуждении вопросов по народному образованию в земских собраниях, с правом совещательного голоса, а также в заседаниях уездных училищных советов с правом решающего голоса. Данное ходатайство основывалось на том, что любая организация школьного образования и школьной деятельности находится в зависимости от тех условий, в которых работают народные учителя, кроме того, никто лучше учителя не знает все подробности школьной жизни [7].

Проведенное исследование позволило выявить, что очень многие учителя носили своё звание заслуженно. История школы насчитывает немало имён тех, кто отдавали много сил и времени на благополучное устройство школьного дела. Ставропольское уездное училище было обязано своей успешной деятельностью таким преподавателям, которые обладали высокой нравственностью и отличными организаторскими способностями. Первыми учителями этого училища были Василий Ксенофонтович Поспилов и Иван Сергеевич Горский, которые приехали в Ставрополь сразу после окончания Педагогического института. Именно они, заведя училищем с 1810 по 1811 год, сумели организовать всё учебное дело в Ставрополе. Но, к сожалению, вскоре заведование училищем принял на себя надворный советник, бывший калужский помещик Афросимов. Ничего не понимая в школьном деле, он перепутал все дела и счета училища, после чего обратился за помощью в заведовании к Горскому и Пospelову. В награду отдав им своё жалование в 300 рублей. После смерти Афросимова на должность штатного смотрителя был назначен коллежский асессор Уманов. Что принесло

большое разочарование Горскому, который хотел принять на себя заведование созданной им гимназии. Он хотел покинуть Ставрополь, но училищный комитет уговорил его остаться. Горский, который трудился на пользу своих любимых учеников, часто забывая про свои материальные интересы, и не заботился о своём здоровье, начал тяжело болеть и в 1817 году оставил службу в Ставропольском уездном училище. Другим выдающимся педагогом Ставропольского уездного училища был Пётр Евстафьевич Чернявский. «Он был по происхождению ставропольский мещанин и учился в молодости «от партикулярных учителей чтению и письму русскому, арифметике» и т.д., как и прочие кавказские чиновники» [3].

Сначала Чернявский работал в городской школе, и он так отлично занимался своим делом, что многие родители предпочитали отдавать своих детей к нему на обучение, а не в только что открывшееся уездное училище. Поэтому штатный смотритель жаловался, что Чернявский отбивает учеников, вследствие чего было приказано перевести последнего в уездное училище. Под руководством ещё живого тогда Горского Чернявский прошёл курс уездного училища и, с успехом сдав экзамены, приступил к преподаванию в приготовительных классах, а позже и к преподаванию в первом классе училища. Так как к этому времени он завоевал любовь и доверие многих родителей, то его перевод в уездное училище внушил им доверие и к самому училищу, что бесспорно увеличило количество желающих учиться в нём. Ежегодно более ста учеников хлопотали о повышении Чернявского в чин и о вознаграждении его денежными премиями. Очень часто ему приходилось вести несколько предметов из-за нехватки педагогов, кроме того нередко приходилось исполнять обязанности штатного смотрителя. В 1831 году он был переведён штатным смотрителем в Моздок, где не смог найти общий язык с почётным смотрителем Иерусалимским, из-за чего и был уволен по причине «малого образования». Чернявский не смог смириться с этими обстоятельствами и в 1834 году, перенеся тяжёлую болезнь, скончался [4].

Изучая историю школы в дореволюционной России, мы не могли не прийти к заключению, что вопрос о народном образовании был одним из самых злободневных вопросов общества, жгучей проблемой стояла необходимость всеобщего обучения, и только интенсивное проявление личной инициативы наилучшим образом содействовало в решении этого вопроса. Очень часто это была инициатива педагогов, которые, забыв о своих материальных выгодах и личных проблемах, с сочувствием принимали близко к сердцу дело школы. Именно благодаря таким

педагогам, которые отдавали жизнь за любимое дело, шло становление образования в России.

Список литературы

1. Государственный архив Ставропольского края. – Ф. 309, д. 17.
2. Исторический очерк деятельности С-Петербургской дирекции училищ. – С.-Петербург: Типография П.П. Сойкина, 1896.
3. Краснов М. Историческая записка Ставропольской гимназии. – Ставрополь-Кавказский: Типография Губернского Правления, 1887. – С.20.
4. Краснов М. Историческая записка Ставропольской гимназии. – Ставрополь-Кавказский: Типография Губернского Правления, 1887.
5. Отчёт Всероссийского Общества Попечения о неимущих и больных педагогах за 1913 год. – СПб: Тип. Л.Я. Ганзбурга, 1914.
6. Отчёт за 1886 год о состоянии Ставропольской женской Св. Александры гимназии, содержимой благотворительным обществом Св. Александры, состоящим под покровительством Её Величества Государыни Императрицы. – Ставрополь.: Типогр.Ставр.Губ.Правл., 1887.
7. Съезд представителей Обществ вспомоществования лицам учительского звания. Доклад №4 делегатов Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в народных училищах Нижегородской губернии. – М.: Тип. А.В. Васильева и К., 1904.
8. Устав состоящего под Августейшим Её Императорского Величества Государыни Императрицы покровительством Общества попечительства о воспитательницах и учительницах в России. – СПб: Тип. Ю. Штауфа, 1893.

С.В. Куликова, г. Волгоград

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГА В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В России второй половины XIX — начала XX века был намечен образ русской школы, которая выступала как школа гуманистически ориентированная и воспитывающая, являющаяся продуктом исторической жизни народа, отражающая его мировосприятие, миросозерцание и представления о ценностях и идеалах, формирующая у учащихся типичные черты народного характера и обогащающая духовный опыт [4]. Для новой русской школы был нужен новый народный учитель. Этот тезис актуально звучит и в XXI веке. Модернизация и стандартизация образования, закрепленные национальными проектами и Федеральным

законом об образовании в РФ, инициировали разработку профессионального стандарта педагога.

Повышение профессионализма педагогов, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, – первостепенная задача и необходимое условие модернизации системы образования России. Для решения этой задачи необходима разработка новых подходов к подготовке и переподготовке педагогических кадров на основе принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании, преодоление оторванности педагогической науки от запросов современной образовательной практики.

И несмотря на то, что количество исследований, предлагающих все новые и новые профессионально-педагогические компетенции, растет, к единому мнению ученые и практики пока не пришли. В современной ситуации, когда в различных нацпроектах и программах теории и практики пытаются примирить традиционную педагогику с инновационными образовательными технологиями, особенно важно понять: каким быть учителю? Этот вопрос далеко не праздный и не новый. Еще во второй половине XIX века К.Д. Ушинский писал, что самый существенный недостаток в деле народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей.

Всего лишь сто лет назад такого учителя называли просто и емко – «народный учитель». Этого словосочетания было достаточно, чтобы обозначить настоящего профессионала, мастера своего дела, любящего детей. В данной связи хочется привести один исторический факт, описанный А.В. Луначарским. Однажды по телефону он прочел В.И. Ленину телеграмму, в которой говорилось о тяжелом положении учителей в северо-западных губерниях. Телеграмма кончалась словами «Шкрабы голодают». – «Кто? Кто?» – спросил В.И. Ленин. «Шкрабы, – отвечал ему А. В. Луначарский, – это новое обозначение для школьных работников». С величайшим неудовольствием В.И. Ленин ответил: «А я думал, это какие-нибудь крабы в каком-нибудь аквариуме. Что за безобразие называть таким отвратительным словом учителя! У него есть почетное название – народный учитель. Оно и должно быть за ним сохранено» [5]. Сам Луначарский писал о педагоге, как о самом универсальном и самом прекрасном человеке в государстве, который должен осуществлять в себе человеческий идеал.

Примечательно, что на заре Советской власти, когда было разрушено практически все (начиная с религиозных и семейных

ценностей и заканчивая системой образования), в деле строительства нового общества была высоко оценена роль народного учителя, подготовленного в учительской семинарии дореволюционной царской России. Тем более обидно говорить об этом сегодня, когда в России ХХI века, когда на работу в школу стали принимать людей, не имеющих педагогического образования. А педагогические вузы подверглись серьезному мониторингу, в результате которого над многими нависла угроза закрытия, присоединения, реструктуризации. Иными словами, в начале прошлого столетия народный учитель был более ценен, чем в наши, не менее переломные времена. А ведь общество и государство всегда ставило перед учителем архиважные задачи.

Если обращаться к истокам категории «народный учитель», то следует вспомнить, что первоначально появились такие понятия, как народное образование (введено Александром I одновременно с Министерством народного образования как уступка либерально настроенным дворянам) и учитель для народной школы (когда после отмены крепостного права перед Россией встала проблема элементарного образования для народа). Термин народный учитель впервые встречается во второй половине XIX века. В критической статье Н.А. Добролюбова «О народном воспитании» раскрывается образ жизни и труд сельского учителя. Во многих работах К. Д. Ушинского, который был озабочен проблемой подготовки педагогических кадров для образования народа, обозначена главная фигура на селе – народный учитель.

Учитель, по мнению К.Д. Ушинского, – это живое звено между прошедшим и будущим. «Дело учителя, скромное по наружности, – писал он, — одно из величайших дел истории, на котором зиждутся царства, живут целые поколения» [6]. В мировоззрении К.Д. Ушинского основой всей педагогики является его взгляд на народность. Поэтому педагогический процесс и процесс подготовки учителя связан с развитием народного самосознания. Если воспитание не хочет быть бессильным, должно быть народным, так как «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ». Поэтому, подчеркивал К.Д. Ушинский, не нужно ничего придумывать в деле воспитания, а тем более заимствовать у других народов. Инородные принципы воспитания чужды русскому народу, оторваны от его самобытности и не могут удовлетворить потребности русской души. Следовательно, заключает К.Д. Ушинский, необходимо опираться на национальные качества, специфику жизни и общего духа русского народа, так как «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту

воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях и заимствованных у другого народа» [6].

В «Проекте учительской семинарии» К.Д. Ушинский показал, каким должен быть народный учитель и училище, подготавливающее такого учителя. Чтобы личность учителя имела нравственное влияние на детей «... в учительских семинариях молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без всяких светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной» [6].

Конечно, сегодня не хочется говорить об альтруистическом и даже подвижническом характере учительского труда, поскольку, спекулируя на этом, современные чиновники пытаются оправдать низкую оплату труда учителя некой священной миссией. Именно поэтому в проекте «Концепции духовно-нравственного воспитания молодежи» предложен такой идеальный образ: «Учитель как образцовый гражданин – это служитель храма, несущий на глазах детей свой крест на свою Голгофу и не ожидающий земного вознаграждения». Иными словами, учитель, который хочет получать за свой труд соответствующую зарплату при жизни, – не «образцовый гражданин» [2].

Следует пояснить, когда К.Д. Ушинский писал о народном учителе, ведущем скромную и даже бедную жизнь, за учителя на селе отвечали не только Земские власти. С большим уважением и даже благоговением к нему относилось все население. Крестьяне шли к учителю не только за помощью, советом, они сами в любой момент готовы были оказать ему моральную и материальную поддержку. Очень красноречивым является тот факт, что селянин терялся при одновременной встрече с учителем и священником, так как не знал, перед кем первым ему снимать шапку и кланяться, так велик был авторитет народного учителя.

В период реформ 60-х гг. XIX в. ставилась цель не только расширить сеть народных школ, но и с помощью земств добиться всеобщего обязательного первоначального обучения. Земская школа, построенная на средства местного самоуправления, становилась и развивалась в условиях, близких к жизни и положению сельских тружеников. Одними из первых народных учителей таких школ были высокообразованные, интеллигентные люди.

Н.А. Корф разрабатывал вопросы земской школы путем изучения условий жизни крестьян и создал школу, близкую и понятную народу. Вся организация и состав учебного курса определялись возможностями родителей и учеников. Обучение начиналось с начала октября (иногда и в

ноябре) и продолжалось до начала полевых работ, т. е. до апреля или мая. Учебный год продолжался 6 месяцев, каждый день по 6 часов. Обучение включало Закон Божий, чтение, письмо, счет и дополнялось чтением небольших статей прикладного содержания, для чего Н.А. Корф составил книгу для классного и домашнего чтения «Наш Друг». Книга отвечала на многие запросы крестьянских детей, сообщала им различные полезные для жизни сведения.

Земская школа рассматривалась как школа для народа, опирающаяся, в первую очередь, на социокультурный и связанный с ним этнокультурный компоненты. Успех этой школы у народа объяснялся тем, что в ее научно-методическом обеспечении приняли участие лучшие ученые-педагоги. Учебные программы и пособия выражали передовые для того времени педагогические позиции и находили широкое распространение в народных школах. Такие учебные книги, как «Родное слово» и «Детский мир» К.Д. Ушинского, «Наш друг» Н.А. Корфа, книга для чтения «В школе и дома» Н.Ф. Бунакова, «Книга для первоначального чтения в народных школах» В.И. Водовозова, «Мир в рассказах для детей» В.П. Вахтерова, «Азбука» и «Книга для чтения» Л.Н. Толстого сыграли большую роль в становлении и укреплении земской школы и народного учителя.

«Проект учительской семинарии» К.Д. Ушинский адресовал будущим учителям, выходцам из села, крестьянам, которые после профессиональной подготовки в семинарии должны вернуться в сельскую школу. Он предполагал, что трудную сельскую жизнь с неустроенным бытом и маленькой школой легче перенесет учитель из народа.

Этот проект был реализован в Учительской семинарии им. К.Д. Ушинского, открытой в Санкт-Петербурге в 1884 году уже после смерти великого педагога. В эту семинарию набирали крестьянских детей (мальчиков и девочек 14-15 лет) со всей губернии. Жизнь школы строилась на прогрессивных требованиях К.Д. Ушинского, чтобы время воспитанников в интернате было организовано разумно, не допускались скука и праздность, реформаторы учительской школы исходили из благородной цели: воспитать гуманизм в характере воспитанников и привить им хорошие привычки.

Продуманное сочетание воспитывающего обучения с культурной ролью интерната и с внеклассной работой в Учительской школе было широкой основой воспитания. Связь с жизнью через внеклассные мероприятия проходила встречаемыми путями: в школу «из жизни» приходили на вечера по субботам специалисты разных отраслей с лекциями, с художественным словом, с показом многообразия

достижений науки, искусства и техники; «из школы» в жизнь постоянно совершались экскурсии.

Посещения детьми учителей на дому также входило во внеклассную работу педагогов семинарии. Особенно вспоминали «четверги» Алексея Кирилловича Янсона, когда он очень интересно и увлеченно рассказывал о своих путешествиях по России и за границу. Задушевными беседами, сказками на ночь, тайнами и секретами была создана неповторимая атмосфера духовности, высокой нравственности и уважения. Выпускники различных лет в один голос вспоминали: «Я не могу припомнить ни одного случая, когда на нас, учащихся в учительской школе, кто-нибудь кричал» [3]. Воспитанница В.Ф. Назарова писала: «... главное, что произвело на меня впечатление, – это уважение к личности ученика... Это уважение вызывало самоуважение, рост чувства достоинства и, конечно, чувства уважения к товарищам» [3].

В отчете педагогического коллектива за 1910 – 1913 учебный год можно выделить пять средств воспитания: личный авторитет воспитателя; совместное обучение и воспитание полов; твердый режим; развитая внеклассная работа; трудовое начало.

Очень красочно об идеале народного учителя писал Василий Иванович Водовозов – выдающийся педагог и просветитель. К основным характеристикам народного учителя он относил особую изобретательность и опытность в объяснении всякого сложного предмета. Учитель должен представлять собою «цельное лицо». Это человек здоровый, физически развитый и сильный; в нем есть русская удаль, которая пользуется большим почетом в народе. «В свободное от занятий время он ходит по селу, помогает там и сям делом и советом». Строят ли избу или где случились пожар, половодье – «он в числе первых везде окажет помощь» [1].

Впоследствии в трудах отечественных педагогов образ народного учителя перестал ассоциироваться только с сельской школой. О необходимости такого учителя для школы писали Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, М.М. Пистрак. Все сходились в достаточно емком определении, обоснованном В.Н. Сорока-Росинским: народный учитель – вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определенный склад характера, особая «порода» — каждый в своем стиле [7].

Закончить хочется словами В.И. Ленина, который в «Страничках из дневника» писал о необходимости поставить учителя на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит. Для этого необходимо работать над духовным подъемом и всесторонней подготовкой учителя, и главное –

над поднятием его материального положения. Остается надеяться, реформы образования в России не станут очередной кампанейщиной, а создадут условия для роста профессионализма и повышения статуса педагога.

Список литературы

1. Водовозов В.И. Избр. пед. соч. – М., 1986.
2. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. Проект (под рук. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова, Л. П. Кезиной). – М., 2009.
3. Куликова С.В. Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений нового типа в России конца XIX – начала XX в.: Дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
4. Куликова С.В. Гуманистическая направленность школы (вторая половина XIX- начало XX в.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серии Педагогические науки. Филологические науки. Социально-экономические науки и искусство. – 2012. – №11 (75). – С. 37-41.
5. Луначарский А.В. О народном образовании. – М., 1958.
6. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч., в 2 т. – М., 1974. – Т. 1.
7. Кабо Л. Жил на свете учитель. – М., 1970.

Н.А. Леонова, г. Ставрополь

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920-1930-Е ГГ. НА СТАВРОПОЛЬЕ

С 1920-х гг. до создания единой централизованной системы государственных трудовых резервов в октябре 1940 г. в России шел процесс становления и развития системы среднего профессионального образования в стране, к которому были сформулированы следующие требования – соответствие уровню научно-технического прогресса, базирование на интеграции обучения с производительным трудом и практикой.

Среди основных тенденций в системе народного образования 1920-х – 1930-х гг. следует отметить, во-первых, предоставление широкой возможности всем, особенно рабочим и крестьянам, пользоваться благами просвещения, что, с одной стороны, изменило состав учащихся в сторону пролетаризации, с другой – увеличило число учебных заведений; и, во-

вторых, изменение характера образования и учебных заведений как с внешней, так и с внутренней стороны [9, с.7].

На Ставрополье становление сети средних профессионально-технических учебных заведений происходило в рамках общероссийского законодательства, но с учетом местной специфики: аграрного характера региона и, соответственно, преобладания крестьянского населения, отсутствия крупных промышленных центров, более поздним установлением советской власти, наличия национальных областей и многонациональной культуры, голода, охватившего Ставрополье в 1921 – 1922 гг. и др.

Особое внимание в условиях переходного периода уделялось подготовке квалифицированных и идеологически подкованных педагогических кадров для работы с подрастающим поколением новых советских людей. В условиях Ставрополья это было особенно тяжело, поскольку преобладание крестьянского населения, консервативного по своему характеру, а также наличие национальных особенностей, усложняло и замедляло процесс вовлечения детского населения в образовательную сферу.

Формирование управленческого аппарата системой образования, в том числе и среднего профессионально-технического, началось еще в 1918 г., когда был образован Георгиевский городской отдел народного образования (гороно) исполнительного комитета городского Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов [6, с.20].

Отдел народного образования исполнительного комитета Ставропольского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (губоно), возглавляемый М.К. Вальяно [10, с.37-38], был образован 29 февраля 1920 г. До 30 марта 1921 г. он функционировал как Отдел народного образования Ставропольского губернского революционного комитета [7].

С 8 июля 1924 г. он был реорганизован в Ставропольский отдел народного образования исполнительного комитета окружного Совета рабочих, крестьянских, красноармейских (горских и казачьих) депутатов (ликвидирован 7 августа 1930 г.) [8, с.20].

В 1920 г. в составе губоно был выделен подотдел профтехобразования, а затем создано управление губпрофа, которое в 1921 – 1924 гг. имело следующую структуру: 1. Подотдел административно-организационный: канцелярия; справочно-статистическое отделение; 2. Подотдел педобразования; 3. Подотдел сельхозобразования; 4. Подотдел художественного образования: секция

изобразительная (ИЗО); секция музыкальная (МУЗО); 5. Подотдел технического образования; 6. Подотдел профессионального образования рабочих.

Система среднепрофессионального педагогического образования включала курсы педагогических практикантов, 2-годичные педагогические курсы и педагогические техникумы. Придавая большое значение подготовке педагогических кадров, Главпрофобр в июле 1921 г. разработал схему педагогического образования:

1) курсы краткосрочные (6 месяцев – 1 год) для подготовки рядовых работников социального воспитания (для лиц, имеющих общее образование);

2) педагогические курсы (обучение до двух лет) для подготовки рядовых работников социального воспитания дошкольных и школьных учреждений (для лиц, имеющих законченное общее образование в размере нормальной школы второй ступени или закончивших бывшее среднее учебное заведение);

3) педагогический техникум, рассчитанный на подростков, окончивших единую семилетнюю школу или имеющих соответствующее образование. Целью заведений среднего типа была подготовка квалифицированных работников социального воспитания и внешкольного образования. Курс обучения был рассчитан на четыре года и состоял из двух ступеней: первая – общеобразовательная с педагогическим уклоном, вторая – специально-педагогическая с двумя отделениями – дошкольным и школьным [1, с.20].

Построение сети средних педагогических учебных заведений на Ставрополье проходило параллельно с реформированием школьной системы. Так, в 1920-е гг. Первая мужская гимназия, созданная в 1837 г., была преобразована в советскую трудовую школу второй ступени и переведена в здание бывшей женской Ольгинской гимназии, а в самом здании гимназии обосновались курсы красных командиров; в помещении духовной семинарии была открыта Первая советская школа второй ступени; епархиальное женское училище было преобразовано во Вторую советскую школу первой и второй ступени; на базе двухгодичной церковно-приходской школы открылась Вторая Ставропольская учительская семинария, осуществляющая подготовку преподавателей школ первой ступени.

В 1921 г. были организованы Пятигорские двухгодичные педагогические курсы Терского губернского отдела Народного образования (Тергубоно) в г. Пятигорске, просуществовавшие до 1923 г. С 1923 по 1930 г. курсы были реорганизованы в Терский педагогический

техникум имени Н.К. Крупской Терского окружного отдела Народного образования (крайно) изначально в г. Пятигорске, а с 1925 г. техникум перевели в г. Ессентуки. По другим данным, в Ессентуки техникум был переведен в 1924 г. и размещался в двух зданиях – на улице Советской, 28 и Советской, 13 [1, с.20].

С 1924 г. при техникуме было подсобное хозяйство, состоящее из земельного участка, огорода и овощехранилища. Также при педагогическом техникуме функционировала начальная школа № 9 имени Н.К. Крупской, в которой работали выпускники техникума (Б.П. Клименко, К.Ф. Ситник, М.Н. Мануйлова и др.) [2, с.1].

С 1930 - 1933 гг. техникум был переименован в Северо-Кавказский агрономический педагогический техникум Северо-Кавказского краевого отдела Народного образования (крайно). В 1933 г. (по 1935 г.) техникуму был вновь возвращен статус педагогического, и он стал называться Ессентукский педагогический техникум. С 1936 г. (по 1956 г.) техникум был реорганизован в Ессентукское педагогическое училище Северо-Кавказского, а с 1937 г. – Орджоникидзевского краевого отдела Народного образования (крайно). (В период немецко-фашистской оккупации деятельность педагогического училища была приостановлена. С 1943 г. оно возобновило свою деятельность в статусе Ессентукского педагогического училища Ставропольского краевого отдела Народного образования (крайно), готовящего педагогические кадры для начальной школы).

Минераловодское педагогическое училище отдела народного образования Ставропольского крайисполкома было образовано в 1928 г. (по другим данным – в 1927 г.) [3, С.1]. Изначально оно находилось в г. Минеральные Воды Минераловодского района Северо-Кавказского края в статусе Минераловодского педагогического техникума Народного Комиссариата просвещения РСФСР. С 1933 г. учебное заведение было переведено на станцию Иноземцево Орджоникидзевского края (с 1937 г.), с 1943 г. – Ставропольского края, находившейся на территории двух сел – Карраское и Николаевское Минераловодского района. Техникум располагался в трехэтажном здании по улице Верхнедачной, 7.

Техникум был образован на базе железнодорожной школы второй степени, что установлено по данным аттестатов ее выпускников, и подчинялся Министерству просвещения РСФСР. При нем функционировала начальная базовая школа № 28. Первый выпуск учителей был произведен в 1931 г. Во время немецко-фашистской оккупации техникум прекратил свою деятельность, возобновив ее с января

1943 г. С 1944 г. техникум был преобразован в Минераловодское педагогическое училище [4, с.1].

Ставропольский учительский институт, созданный в 1912 г., в 1923 г. стал педагогическим техникумом, а в 1930 г. был преобразован в Ставропольский агропединститут.

30 апреля 1928 г. было образовано Черкесское педагогическое училище отдела народного образования Ставропольского крайисполкома, ликвидированное в 1955 г [5, с.1].

Таким образом, в 1920 – 1930-е гг. были открыты педагогические техникумы и училища в Ставрополе, Ессентуках, Минеральных Водах, Петровском, Микоян-Шахаре, Баталпашинске, что позволило обеспечить регион квалифицированными кадрами для работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях.

Список источников и литературы

1. ГАУ ГАСК, ф.Р – 90. Оп.1. Д.14.
2. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4097. Оп.1. Д.3.
3. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236. Оп.1. Д.5.
4. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236, д.178, 1954-1973 гг.
5. ГАУГАКЧАО, ф.Р – 237, д.63, 1943-1954 гг.
6. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4648, д.325, 1918 г., 1961 - 1974 гг.
7. ГАУ ГАСК, ф.Р – 164, д.645, 1920 - 1924 гг.
8. ГАУ ГАСК, ф.Р – 300, д.757, 1924 - 1930 гг.
9. Профессионально-техническое образование России за 1917-1921 гг. Юбилейный сборник / Под ред. О.Г. Аникст. – М., 1922.
10. Беликов Г. Ставрополь. Своя строка в истории... Очерки истории образования и медицины. – Ставрополь, 2003.

П.Г. Немашкалов, г. Ставрополь

МЕСТО И РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В РАЗВИТИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В результате проведения активной внешней политики территория Российской империи в первой половине XIX в. существенно расширилась. Россия стремилась укрепить свое влияние в Европе, присоединив к себе земли в Польше и Финляндии, продвинулась в Закавказье, где в состав России вошли Азербайджан и Грузия, начала Кавказскую войну, а к середине XIX в. присоединила к себе весь Кавказ и Среднюю Азию. К середине XIX в. в состав страны был включен целый конгломерат

народов, находившихся на разном уровне социально-экономического и цивилизационного развития. Ряд народов (немцы, поляки, финны) имел свою собственную систему образования, включавшую в себя школы, иногда даже лучшие, чем существовавшие в Российской империи. Кроме того, России досталась «в наследство» система конфессионального образования, развитая среди мусульман в восточной части империи и на Кавказе.

Политика российского государства по отношению к просвещению проводилась по-разному в различных национальных и «смешанных» регионах страны по отношению к разным народам, совместно проживавших на одной территории. Корни этого лежали в исторических особенностях расширения российского государства, того, как складывались у него отношения с культурами разных народов, попавших в сферу притяжения российского цивилизационного центра.

Исследуя проблему образовательной политики, необходимо, прежде всего, решить принципиально важный вопрос: в каком виде существовала в государстве национальная школа – в качестве общественного института, либо открытые в отдельных регионах школы были лишь единичным явлением, обусловленным халатным отношением местной администрации к государственному курсу.

Первой в стране исторически сложилась система конфессионального образования «инородцев». Ее классификацию и оценку дал еще самодержавный государственный аппарат. Под «конфессиональной школой» Министерство народного просвещения Российской империи предложило считать «учебные заведения, предназначенные для учащихся одного исповедания или вероучения» и отличать их от общеобразовательных школ. По его оценке, конфессиональные школы можно было разделить на три группы: «конфессиональные-общеобразовательные» школы, в которых наряду с религиозными знаниями изучались и другие предметы; чисто конфессиональные школы («вероучительные») – учебные заведения с преподаванием исключительно религиозных предметов; таких школ было подавляющее большинство на всех национальных окраинах страны; «вероучительские» школы – учебные заведения, готовящие будущих священнослужителей или учителей [2, с.69].

Одновременно правительством было замечено, что среди разных народов конфессиональное образование было наполнено различным содержанием.

Среди мусульманских народов Северного Кавказа были широко распространены медресе и мектебы, открываемые при мечетях. Они еще с

конца XVIII в. были чисто религиозными учебными заведениями, практически без преподавания в них общеобразовательных предметов. Только в наиболее крупных медресе изучались «общие» предметы, связанные с исламом: философия, богословие, логика, математика, арабская, персидская, или турецкая грамматики, история, география, медицина и юридические науки [2, с.115].

В обычных медресе преподавание строилось по средневековой системе педагогики. Ученики сначала изучали молитвы, потом – арабский алфавит, правила чтения, затем – читали Коран и изучали его трактовку по книге на одном из тюркских языков. На второй ступени образования изучались произведения местных поэтов. В медресе не существовало деления учеников на классы, ученик просто переходил в ходе индивидуальной работы от чтения одной книги к другой, пока не изучал все, что его учитель считал нужным [1, с.37].

Система религиозного образования была широко распространена и на Северном Кавказе среди горских и кочевых народов, исповадовавших ислам. Оно практически ничем не отличалось от аналогичного образования в других «мусульманских регионах» империи.

Система религиозного образования еще с XVIII в. широко практиковалась и среди народов, принадлежавших к другим конфессиям. К ней относились, прежде всего, церковно-приходские школы, открытые при церквях или моленных домах не православных исповеданий: армяно-грегорианского, римско-католического, лютеранского. Такие школы в XIX – начале XX в. существовали во всех крупных городах степного Предкавказья, где имелись диаспоры народов, исповадовавших данные религии.

Российское государство, столкнувшись с фактом существования на национальных окраинах страны большого количества конфессиональных школ, изначально провозгласило проведение разной политики по отношению к школам разных народов. Причины этого, несомненно, коренились в различии геополитических интересов России на Западе, Востоке, в Сибири, Поволжье и на Кавказе. Свой отпечаток накладывали и исторически сложившиеся (часто еще со времен Московского царства) отношения между православной церковью и другими христианскими и нехристианскими конфессиями.

В первой половине XIX в. государство довольно мягко относилось к школам народов, исповадовавших православие иного толка, – греков и армян. Так, даже в начале XX в. правительство отмечало, что «армянской церкви были издавна присвоены большие права в области школьного дела» [2, с. 89].

Иное отношение практиковалось к католической и протестантской школе европейских народов – поляков и немцев. Жесткие мероприятия правительства по отношению к их школам диктовались необходимостью усилить российское влияние в западных губерниях: Прибалтике, Польше и Финляндии. «Католическая школа, – по оценке правительства, – всегда и везде является очагом самой резкой вражды к православию и всему русскому». Описание типичной протестантской школы в Степном Предкавказье Ставропольская дирекция народных училищ дала для колонии Золотаревка. В ней, по свидетельству учебной администрации, «у лютеран имелась своя кирха, где и помещалось училище», в котором немецких детей учил учитель Генрих Эйнер.

К конфессиональным школам относились и школы, открытые на базе религиозных центров нехристианских конфессий. Для ламаистов-буддистов конфессиональными были школы, открытые при хурулах. Как отметил в отчете перед Ставропольским губернатором попечитель Большедербетовского улуса, в конце XIX в. в калмыцких кочевьях было «два больших и три малых хурула, при них 172 человека духовенства и состоит 69 учеников». Однако школы этой конфессии не получили широкого распространения. У народов, исповедовавших буддизм, вообще не было конфессиональных школ «в строгом смысле этого слова». Это положение дел вытекало из особенностей вероучения. Изучение религиозной философии среди исповедовавших буддизм существовало только для «избранных, кто посвящал свою жизнь восьмеричному пути, а мирянин-ламаист обычно даже умирал, имея самые смутные представления о своем вероучении, зная о Будде лишь понаслышке» [2, с.121].

Следует иметь в виду, что государство, начиная с первой половины XIX в. проводило разные мероприятия по отношению к разным категориям калмыков. Дело в том, что часть калмыков, проживавших в Области войска Донского, обладала статусом казаков. Это давало им определенные права и привилегии, не только по отношению к службе и несению государственных повинностей, но и в сфере образования. В школе калмыцкие ученики, кроме русского языка и общеобразовательных предметов, учили калмыцкий язык и основы своего вероучения. Такая школа не была единственной, так по сведениям, представленным наказным атаманом в 1867 г., в Области войска Донского насчитывалось 4 калмыцких училища.

Следует отметить, что описанный вид национальной школы получил широкое распространение в стране немного позже – к концу XIX в. Стремясь привлечь в казачьи войска часть местного населения области,

государство не могло не идти на уступки. В других регионах, населенных калмыками, государственные национальные школы появились гораздо позже, и по отношению к ним проводилась более жесткая политика.

К конфессиональному образованию «иностранцев» со стороны государственных властей Российской империи на всем протяжении XIX – начала XX в. прослеживается негативное отношение. «Если конфессиональная школа вообще должна быть признанной явлением нежелательным, – говорилось на межведомственном совещании о постановке образования, – и только терпимым ввиду недостатка правительственных школ, то разделение конфессиональных школ по национальностям представляет еще более нежелательное явление, которое могло бы искусственно поддержать племенную сепарацию» [2, с.72]. Поэтому еще с начала XIX в. для противодействия распространению конфессионального образования в стране начали постепенно оформляться другие формы образования для «иностранцев».

Первыми школами, поставившими перед собой цели социокультурной переориентации местного населения, стали школы, открытые русской православной церковью. Они открывались в национальных регионах, исторически вошедших в состав российского государства задолго до XIX в. Православная церковь, играя ведущую роль в постановке образования в стране до школьной реформы Александра I, начала выступать и как проводник государственной политики по отношению к «иностранцам». Практически все просветительные мероприятия в национальных районах до начала XIX в. сочетали распространение православной религии и государственных интересов через школы.

Основное внимание российских властей и православных миссионеров в это время было обращено в сторону мусульманских народов Поволжья, Приуралья, Сибири, отчасти Средней Азии и Кавказа, где постановка образования была намного хуже, чем в Российской империи. Это, по замыслу российского государственного аппарата, открывало широкую возможность для распространения православной религии через школы. «И светские и духовные деятели, – говорилось в официальном постановлении правительства о развитии образования на Востоке страны, – должны, прежде всего, иметь в виду, что они являются втройне миссионерами – миссионерами христианства, миссионерами европейской цивилизации и миссионерами русской народности» [3, с.6]. Поэтому в восточных областях страны, одновременно с колонизацией и заселением территории выходцами из центральных губерний, активно

строились церкви, открывались церковно-приходские и миссионерские школы.

Школы, открытые для обучения крещеных нерусских детей, могли быть разного рода: от школ русской грамоты до высших начальных школ. В Большедербетовском улусе в 1900 – 1917 гг. существовала церковно-приходская школа для крещеных калмыков в Князе-Михайловской миссии. В Баталпашинском отделе Кубанской области функционировали школы русской грамоты в горских аулах, открытые миссионерами.

Однако в начале XIX в. были выработаны только общие идеи социокультурного освоения вошедших в состав страны территорий. Действия миссионеров, не имевших зачастую элементарного педагогического образования, как правило, были грубыми, а их школы не пользовались особой популярностью среди местного населения. Негативный опыт миссионерской работы подталкивал представителей местной администрации к переосмыслению методов воздействия на народы национальных окраин.

Несомненно, аналогичные отчеты поступали в центр и из других регионов. Поэтому власти к середине XIX в. постепенно приходили к пониманию необходимости изменить формы воздействия, например, через систему светских образовательных учреждений. Результатом стало появление так называемых «смешанных» школ – учебных заведений, специально открываемых государственной администрацией для обучения детей представителей местной национальной элиты совместно с детьми служащих российского колониального аппарата. Этот тип учебных заведений российские власти считали наиболее оптимальным для проведения своей просветительной политики среди «иностранцев» на всем протяжении дореволюционной истории.

Все общественные институты народов, присоединенных к Российской империи, находились в подчинении у военной администрации. При этом правительство начало довольно оперативно открывать «русские» и даже «русско-туземные» школы в регионах, присоединенных к империи. Поэтому, с точки зрения генерал-губернатора, конфессиональную мусульманскую школу надо было просто игнорировать, создавая в обход нее сеть общеобразовательных школ. В «русских» и «русско-туземных» школах предполагалось ввести обязательное изучение общеобразовательных предметов. Контроль за наполняемостью таких школ учащимися было предложено возложить на местную администрацию региона. Отголоски этого явления наблюдались даже в начале XX в., когда для заполнения «вакансий» в русских учебных заведениях «начальники» горских областей и даже военная

администрация Закавказья направляла учащихся-горцев в пансионы государственных школ или гимназий.

Таким образом, первая половина XIX в. характеризовалась поиском государства форм и методов социокультурного воздействия на народы, вошедшие в состав страны. Первоначально была предпринята попытка изучить исторически сложившуюся систему конфессионального образования и выяснить возможности обращения ее на службу интересам российского государства. Это стало невыполнимой задачей для правительства Российской империи, а местная администрация быстро пришла к мысли, что ей проще создать собственную школу, чем свести в единую систему конфессиональные школы. Народы, населявшие национальные окраины государства, рассматривали свои конфессиональные школы как средство передать своим детям национальную культуру и религию и противились попыткам российских властей внести изменения в сложившуюся структуру религиозных школ.

Одновременно с присоединением национальных окраин к Российской империи правительство стало поддерживать там деятельность православных церковных властей по расширению сложившейся еще с XVII – XVIII вв. сети миссионерских школ. Как правило, миссионерские школы, несмотря на то, что они оказывали определенную помощь в распространении просвещения в восточной части страны, Поволжье и на Кавказе, не пользовались расположением со стороны местного населения, исповедовавшего не православную религию. Это происходило из-за религиозного характера преподавания в миссионерской школе. Миссионерская работа в этих школах объективно не столько направляла нерусские народы в русло русско-православной цивилизации, сколько разжигала конфессиональные конфликты. Иными были стремления самих нерусских народов.

Постепенно среди российских государственных властей росло понимание, что социокультурную работу среди населения должна вести не столько церковь, сколько сама государственная администрация. Этому выводу не могла не способствовать школьная реформа Александра I, подчинившая в учебном плане церковно-приходские школы созданному в 1818 г. Министерству народного просвещения.

Вторым полюсом государственной политики в это время становление зарождавшегося в начале XIX в. нового типа национальных школ – «русско-туземных», или «смешанных». Такие школы часто создавались по инициативе военных властей, которые вели колонизацию Кавказа, Средней Азии и др. регионов. Они были более прогрессивными, чем миссионерские школы, и пользовались большей популярностью у

местных национальных элит. Однако открытие таких школ тоже не решало всех проблем организации национального просвещения для широкой массы населения национальных окраин. Работа «смешанных» школ была направлена, прежде всего, на подготовку национальных кадров для работы в колониальном аппарате, обучение в них было недоступно детям, не принадлежавшим к представителям местных национальных элит [1]. Это порождало неизбежный вопрос о необходимости выработки системы чисто «инородческой» школы – школы, с одной стороны, государственной и не конфессиональной, а с другой – сохраняющей определенный национальный компонент, привлекательный и доступный для широких слоев «инородческого» населения. Реализацией этой во многом противоречивой задачи занялись российские государственные власти в дальнейшем.

Список литературы

1. Бендриков К.Е. Очерки по истории народного образования в Туркестане (1865-1924 гг.). – М., 1960.
2. Журнал межведомственного совещания по вопросам о постановке образования для инородческого инославного и иноверческого населения / МНП. – СПб., 1909.
3. Сборник документов и статей по вопросам об образовании инородцев. – СПб., 1869.

М.А. Пахнющая, г. Ессентуки

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ С.А. РАЧИНСКОГО

Во все времена выдающиеся деятели просвещения особо отмечали роль личности учителя, подчеркивая, что процесс формирования личности обучаемого или воспитанника во многом выстраивается с ориентацией на определённый образец (образ). И в качестве такого образца, в первую очередь, выступает учитель.

Соответственно общество всегда предъявляло определенные требования к личности педагога. Это обусловлено тем, что учитель призван быть образцом нравственности, примером для учащихся. Любой, кто изучает историю педагогической мысли, теорию и практику образования неизбежно приходит к изучению жизни и профессиональной деятельности педагогов – прежде всего учителей. Основным субъектом, могущим и знающим, чему и как учить, выступает педагог. Именно его амбиции, напряжение, творчество, профессиональная честность,

человеческие качества определяют успех. Именно от личности учителя, его педагогического такта и опыта зависит выбор подходов к обучению и воспитанию. Характер изложения, личностная стилистика преподавателя играют настолько выдающуюся роль, что возводить в закон тот или иной порядок построения образования невозможно [5, с. 105].

Веками проверенная в практической педагогике народная мудрость, провозгласившая, что учитель творит ученика по образу и подобию своему, получила убедительное подтверждение в педагогической деятельности Сергея Александровича Рачинского.

Один из наиболее известных отечественных педагогов XIX в., активнейший участник университетской жизни и горячий защитник интересов студентов, С.А. Рачинский всегда пользовался огромным авторитетом. И не только среди студентов. С.А. Рачинскому удалось, сохранив общегосударственные требования к обучению крестьянских детей, создать свою школу, отвечающую ценностям русского крестьянского сообщества. Своей школе и ученикам он отдавал все свое время и энергию. Ученики любили своего учителя С.А. Рачинского за самоотверженность и преданность делу, за то, что в каждом из них он видел человека. Педагогическая система С.А. Рачинского была пронизана единым замыслом, единым духом, имела единую основу. Цели и задачи преподавания были им определены в соответствии с ценностными устремлениями учеников, учитывали их образовательные запросы. Основной целью своего преподавания педагог считал необходимость будить самостоятельную мысль питомцев, развивать у них независимость мнений, критическое отношение к действительности. С.А. Рачинский понимал, что эти трудные задачи могут быть достигнуты лишь при наличии высокого авторитета учителя, его мощного личного влияния и примера, когда школьная дисциплина будет покоиться на безграничном уважении и преданности ученика к своему учителю, к его словам и действиям [2, с. 12]. В соответствии с этим педагог находил методы обучения, не позволяющие ученику скучать за партой в ожидании того, когда его «спросят», и в надежде на то, что «не спросят» никогда. С.А. Рачинский считал, что необходимы методы, исключаящие зубрежку и основанные не на способности быстро и прочно запоминать, а дающие возможность мыслить, сопоставлять, догадываться. Ученый изгнал из школы сухой догматический метод. На первое место он поставил эвристический способ обучения [4, с. 34].

Взаимодействие учителей и учеников в школе С.А. Рачинского, по оценке современников, было похоже на взаимодействие членов любящих и дружных семей. Дети воспитывались в школе С.А. Рачинского в свободе

и вполне гуманно, но в то же время в чувстве должного повиновения, без потворства разным слабостям и проступкам учеников. Постоянно ровное и сердечное отношение С.А. Рачинского к ученикам предупреждало и делало в большинстве случаев невозможными нравственные проступки [3, с. 13].

С особым вниманием относился С.А. Рачинский к молодым дарованиям и «всякое проявление таланта замечал». Он ставил такого ученика в условия, при которых эти дарования могли бы развиваться. Так, в своем ученике Коле Богданове С.А. Рачинский выявил талант художника. Можно утверждать, что в большей мере именно под влиянием личности С.А. Рачинского и благодаря его заботам Коля стал впоследствии известным художником Богдановым-Бельским, красой и гордостью общества передвижников. Также им отмечены были умственные и нравственные дарования и многих других учеников, которых он подготовил к поступлению в духовно-учебные заведения, высшие учебные заведения. Многие из учеников в дальнейшем окончили рисовальные, типографские, фельдшерские и другие учебные заведения, стали учителями. «Количество дремлющих сил, таящихся в нашем народе, – писал в сборнике педагогических статей «Сельская школа» Сергей Александрович, – громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательный учитель» [4, с. 108]. С.А. Рачинский не оставлял своих учеников без своего руководства и по окончании профессиональной подготовки. Он постоянно переписывался с ними, часто навещал их, объезжая в зимнее время все школы, где работали его ученики, а еще чаще они сами посещали С.А. Рачинского, пользуясь для этого праздничными днями. В.Н. Ляковский, известный ученый и писатель, так говорил об учителях – бывших учениках С.А. Рачинского: «Это какое-то новое племя, именно новое! Они поражают своим умением обращаться с детьми». По словам В.Г. Янчевского, от этих учителей веяло чем-то искренним и честным.

Деятельность С.А. Рачинского создала ему авторитет не только среди крестьян своего села и близлежащих деревень. Школа С.А. Рачинского стала известна всей России. Десятки учителей приезжали посоветоваться с Сергеем Александровичем, познакомиться с его методами работы, посмотреть школу. По образцу школы С.А. Рачинского в России появилось множество школ, в которых общий склад, дух, направление были те же, что и в школе С.А. Рачинского, и лишь немного видоизменялись в зависимости от личных качеств его подражателей и от местных условий [2, с. 12].

Таким образом, наглядно видно, что в ситуации, когда рассчитывать на высокие зарплаты в школе не приходилось, когда учителю гарантированы лишь уважение и общественное признание, настоящий педагог всегда должен оставаться яркой, творческой личностью и обладать высоким профессионализмом. Только тогда он сумеет воспитать учеников, способных нести ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.

Список литературы

1. Багге М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1999.
2. Георгиевский В.Т. Сергей Александрович Рачинский. – СПб., 1912.
3. Горбов Н.М. С.А. Рачинский. – СПб., 1903.
4. Рачинский С.А. Сельская школа. – М., 1891.
5. Шохор-Троцкий С. Цель и средства преподавания низшей математики // Русская школа. – 1891. № 9-10. – С. 105-107.

Л.В. Суменко, г. Ставрополь

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

Явно выраженная тенденция к увеличению доли женщин-педагогов по сравнению с мужчинами-педагогами в общеобразовательных учреждениях, выявленная нами [4], заставила обратить внимание на причины этого явления. Вопреки расхожему мнению о решающей роли маленькой заработной платы, согласно нашим данным, дефицит мужчин-педагогов вызван невысоким социальным статусом учителя [4]. Данные опроса учеников и родителей в 2010-2012 годах этот вывод подтверждали [5].

В последний год произошли существенные изменения в сфере образования – вышли новые постановления, регламентирующие работу педагога, обострилась проблема качества итоговой аттестации выпускников школы (ГИА и ЕГЭ), изменились условия оплаты труда педагогов, и др. Возникает вопрос – как это отразилось на статусе, престижности, признании ценности педагогической профессии?

В 2010-2013 гг. обнаруживается настоящий поток публикаций исследовательского и публицистического характера о падении престижа педагогической профессии. Не удивительно – непрерывно повышающиеся требования к качеству работы педагога, его ответственности за результаты деятельности, сопровождались критикой работы школы (а значит, учителя), невысокой заработной платой, множественными нарушениями в работе школы. Однако не только низкая зарплата в сочетании с высокими требованиями приводит к снижению престижа. Примером может служить недавний прецедент в Ставропольском крае с фальсифицированными 100-балльными результатами ЕГЭ детей чиновников. Эта история имела место на фоне роста заработной платы учителя и вовлекала значительное количество участников – работников здравоохранения и образования от рядовых до служащих министерств и управлений. Оценка правовой стороны этих событий не входит в компетенцию автора статьи, но предварительная оценка влияния таких событий на престиж педагогической профессии и отношение к учителю школьников, сдававших в этом году экзамены вполне уместна и даже необходима.

Прежде всего, обратимся к вопросу о том, что формирует престиж, как оценивается популярность и «желаемость» той или иной профессии. «Престижная профессия – утверждает ректор Вологодского государственного педагогического университета – это, профессия оказывающая влияние на людей в обществе и достойно оплачиваемая» [1]. Если мы принимаем эту позицию, то профессия учителя сегодня престижна. Педагог оказывает влияние (например, самое утилитарное – работа учителя определяет результаты сдачи ЕГЭ) и оплата учителя в ставропольских школах выше, чем у преподавателя вуза, который этого учителя подготовил. В рамках этой позиции, в 2010 году, когда произнесено цитируемое интервью, профессия педагога, видимо, была не престижна, в силу низкой оплаты его труда.

Таким образом, эти два критерия явно не достаточны для определения статуса педагогической (и другой) профессии. Преступник оказывает влияние на общество (преимущественно негативное), может стать известным и очень известным, его доход высок и очень высок, но признании престижа, важно социальное значение той или иной деятельности. Такое признание ценности мы видим и слышим в обозначениях: он (она) – УЧИТЕЛЬ, она (он) – школьная училка. Следовательно, оплата труда, оставаясь важной мерой престижности, не гарантирует последнюю. «Если говорить об авторитете учителя, то в этом вопросе уповать на государство не стоит. О своем авторитете учителя должны в первую очередь думать сами» [1]. Не согласиться нельзя. Да и

какой престиж у учителя, если он «вымогает» дополнительные платные занятия, относится к работе как коммерческому проекту, а ЕГЭ становится прибыльным делом?

С другой стороны, в публикации от 3 сентября 2013 г. Марина Иванова [2], председатель Московской городской организации Общероссийского профсоюза образования, указывает на рост популярности педагогической профессии, повышение удовлетворённости родителей учеников качеством работы учителей, повышение престижа и социального статуса учителя в г. Москве. Это связывается с улучшением условий труда, повышением заработной платы и, как следствие, ростом конкуренции в профессии. Профессиональная конкуренция, возможность отбирать кандидатов на работу, конечно, показатель популярности. Она же создаёт повышенные требования к профессионализму, заставляет предпринимать активные действия для поддержания своей квалификации. Автор не приводит данных о гендерном составе, но при сохранении указанных тенденций, приход мужчин-педагогов в школу вероятен.

Увеличение количества первокурсников в Ставропольском педагогическом институте на педагогических специальностях, бесспорно, демонстрирует, что изменения оплаты труда привлекают абитуриентов. Так, поступивших на первый курс будущих учителей начальных классов примерно в четыре раза больше по сравнению с предыдущим годом. Сохранился и увеличился контингент будущих воспитателей ДОУ. Можно было бы утверждать, что статус педагогической профессии в обществе возрос. Однако нужно признать тот факт, что повышение значимости педагогической деятельности в глазах общественности происходит не только под влиянием роста оплаты труда. Проводимый ежегодно опрос студентов педагогических специальностей младших курсов выявил, что ни самой интересной, ни самой популярной они будущую профессию не считают. Любопытно, что основная часть первокурсников даже не уверена в реальном увеличении заработной платы. Установленный факт, на наш взгляд, свидетельствует, в первую очередь, о недоверии вчерашних выпускников школы к изменениям в сфере образования.

Что же повлияло на их выбор профессии? Пять лет назад, в несколько меньшем контингенте первокурсников около 20% не могли объяснить свой выбор. Иными словами, выбор был случайным. Выбирали не специальность, а просто доступный им вуз, дающий бюджетное образование. В прошлом учебном году, количество студентов-первокурсников, не нацеленных на педагогическую работу, находилось в пределах показателей пятилетней давности. Однако сегодня, при явно

благоприятной ситуации в оплате труда и улучшении условий труда резко возросла доля студентов, которые не могут объяснить свой выбор.

По сравнению с прошлым годом хорошо оплачиваемой работу педагога назвали на 15% студентов меньше, интересной – на 10% меньше. Это означает, что в глазах сегодняшних первокурсников педагогического института высокий статус избранной профессии сомнителен. В понимании термина «престижность» многие студенты испытывали затруднения, и ответы на вопрос пришлось изъять из обработки. Противоречие в восприятии и оценке событий, растерянность в принятии решений и их объяснении – самые яркие признаки первокурсников педагогического вуза 2013 г.

По сравнению с прошлым годом первокурсники значительно чаще (примерно вдвое) указывали негативные аспекты во взаимоотношениях с учителями школы, были недовольны качеством обучения в старшей школе, а также событиями, сопровождающими ЕГЭ, последствиями разразившегося конфликта, нервозностью учителей, давлением на школьников и их родителей. В частности, были утверждения, что имело место искусственное занижение педагогами оценок при высоких результатах тестирования, чтобы не провоцировать дальнейшие министерские проверки. Это свидетельство негативного восприятия учителя (вне зависимости от объективности вчерашних школьников), показатель низкого статуса педагога в их глазах.

Ответы на вопросы о том, что нравилось и не нравилось в школьных учителях, показали, что сегодняшние студенты-педагоги, выбирая вуз и специальность, ориентировались на вполне чётко обозначившийся интерес государства к педагогу. С другой стороны, негативный опыт школьной жизни не позволяет студентам-первокурсникам осознать в полной мере назначение педагогической профессии, её позитивную роль в жизни отдельного ребёнка и общества. Так, нравилось в школьных учителях: наличие обширных знаний по предмету, любовь учителя-предметника к своему предмету (более 50% выпускникам школы); понимание проблем школьника, помощь (30% опрошенных); доброта, одинаково хорошее отношение ко всем (30% опрошенных); честность и принципиальность (10 % опрошенных).

Недостатки в работе учителя: учителя «вечно всего боялись» (60% респондентов); «постоянно были заняты отчётами и бумажками, даже на уроках» (50% респондентов); были раздражительны и всегда всем недовольны (40% ответов); «на уроках занимались только с теми, кто сдаёт их ЕГЭ» (50% студентов-первокурсников); «уткнулись в свой предмет, не видят в учениках живых людей» (30% респондентов).

Мы помним о максимализме молодых людей, только вчера покинувших школу, признаём, что их оценка может быть и весьма субъективной, но... Видимо, о престиже своей профессии учитель тоже должен заботиться. Нами подготовлена отдельная статья об эмоциональном выгорании педагогов в сборник «Проблемы адаптации личности» [6], но здесь мы должны указать, что следствие такого выгорания – профессиональная и социальная дезадаптация учителя с последующей утратой своего социального статуса.

Приведём в качестве примера наши данные и данные М. Ивановой. Согласно нашим данным, полученным в хронометраже работы учителя-предметника, в сентябре и мае учитель с нагрузкой в одну ставку дополнительно к непосредственному проведению уроков на оформление различной учебной документации (планы, журналы и электронные журналы, конспекты, презентации, отчёты входного и итогового контроля успеваемости и др.) тратит до 30 – 35 часов в неделю. При прохождении аттестации учитель тратит на оформление документов к ней более 100 часов. При разработке занятий с активными формами обучения – до 6 часов на 1 занятие. Классный руководитель 5-х, 9-х и 11-х классов – до 20 часов в неделю на педагогическое сопровождение классного коллектива. Может ли при таких нагрузках педагог не редуцировать свою деятельность, не упрощать и не искажать её?

М. Иванова указала, что московский педагог «при ... средней учебной нагрузке 21 час в неделю ... затрачивает на все остальные виды деятельности (подготовка к урокам, проверка тетрадей, ведение журналов и дневников, внеурочная работа) в общей сложности от 30 до 50 часов, что увеличивает его рабочую неделю до 50-72 часов» [2].

Обо всем «полюбившимся» ЕГЭ не пишет только ленивый. По очень меткому замечанию Д. Медведева «ЕГЭ – это кошмар» [3]. Нет совершенной системы контроля. Согласно, сложившейся на сегодняшний день методологии педагогической науки только совокупность применения различных методов позволяет нам приблизиться к относительно достоверной оценке изучаемого. Ни один экзамен, тест или контрольная, взятые в единичном случае, не позволят истинно оценить результаты обучения в школе. Критиковать ЕГЭ можно бесконечно. Однако последствия нарушения процедуры, противоправные действия, фальсификация, обман в образовании – не просто нарушения правил – это «великий чёрный учитель». Выводы, которые сделали ученики и родители, российская общественность, педагогическое сообщество, можно сформулировать как «плетью обуха не перешибёшь».

Громкие выступления в СМИ относились к поступку руководителя лечебного учреждения, но не прозвучало внятных разъяснений, как повысить качество проверки учащихся, как избежать фальсификаций, как будут наказаны родители и ученики пошедшие на нарушение нравственных и правовых норм. Если нет честного, всестороннего и конструктивного обсуждения и правовой, и воспитательной проблемы, если её не будут решать, то для чего была создана стрессовая ситуация для миллионов 11-классников, окончивших в этом году школу? Неверие в справедливость, падение авторитета учителя и образования – прямые следствия подобных конфликтов и нарушений. Эмоциональные перегрузки, повторные проверки, нестабильность и неопределённость стали последствиями майских событий. Позиция автора статьи – проверки должны быть, нарушения должны быть выявлены и пресечены. Но заложниками несовершенной системы контроля и людей, пользующихся положением и ситуацией, все ученики, все родители и все учителя быть не должны. Не только установить порядок, но и защитить миллионы людей. Нужно щадящее отношение к экзаменуемым, их родителям и учителям, которые вместе с детьми проходят это испытание.

Итак, принятие обществом ценности педагогической деятельности невозможно только усилиями государства, педагогического коллектива, отдельного педагога. Признание ценности педагогической профессии – результат усилий всех социальных институтов, центральное место в которых, вероятнее всего, должно быть отведено педагогическому сообществу. Совершенствование системы образования, ставшее насущной проблемой нашего общества, невозможно без понимания значения образования и социального воспитания, а так же роли того, кто образование и воспитание реализует. Наряду с государством и педагогами отечественные средства культуры и массовой информации должны понимать всю меру ответственности за содержание, качество и социальную направленность распространяемой информации и трансляции ценностей и установок.

В неуправляемом потоке разнонаправленных тенденций, мотивов, интересов, установок в создании образа педагога педагогический коллектив, в том числе и коллектив педагогического вуза, становится наиболее заинтересованным участником обеспечения высокого социального статуса педагогической профессии, формирования позитивного восприятия обществом системы образования и учителя. Консолидация усилий государства, министерств, управленческих структур образования, культуры, массовых коммуникаций могло бы обеспечить не только повышение престижа педагога, но и знания, образования,

просвещения, культуры граждан страны. Как берегут родители любимое чадо от грубого слова, удара и насмешек, как вкладывают в него свои надежды, любовь, так и гражданское общество может и должно растить новое поколение учителей и учеников, учёных и философов, журналистов и космонавтов. Как дети ловят выражение глаз своих родителей, так и журналист, учёный, министр, учитель должны оглянуться на того, кто научил читать, писать, а, главное, думать и поступать по совести.

И последнее, в Ставрополе, в центре города, стоит памятник первой учительнице. Вы помните свою первую учительницу? Что Вы сейчас почувствовали, когда вспомнили о ней? Это и есть престиж, статус, влияние. Я помню глаза моих УЧИТЕЛЕЙ.

Список литературы

1. Актуальное интервью с А. Лешуковым, ректором Вологодского государственного педагогического университета, «Повысить престиж профессии учителя». – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/vgpu_povysit_prestizh_professii_uchitelja.html
2. Иванова М. Главный результат прошедших изменений – повышение статуса и престижа педагогической профессии // Учительская газета. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/52611>
3. Медведев Д. – Режим доступа: www.km.ru/v-rossi/2012/04/26/problemeyege/medvedev-nakonets-prisnal-ege-eto-koshmar
4. Саенко Л.А., Суменко Л.В. Феминизация современной российской школы // Аспирантский вестник Поволжья. – № 7-8. – 2012. – С. 137-142.
5. Суменко Л.В. Представление о личности учителя в современном общественном мнении // Педагогическое образование и учительство в условиях реформ современной России: миссия, исторические уроки, факторы эффективности: Материалы VIII Международной научно-практической конференции (декабрь 2011 года) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – С. 456-462
6. Суменко Л.В. Социальная и профессиональная дезадаптация педагогов под воздействием профессионального стресса // Адаптация личности в современном мире. – Вып. 6 – 2013.

УЧИТЕЛЬСТВО РОССИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГРУППА В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Рассматривая советское учительство как профессиональную группу, можно сказать, что послевоенные годы явились довольно сложным периодом для него. Начиная с 20-30-х годов, после объявления всеобщего образования, ощущалась хроническая нехватка преподавательских кадров в стране.

Трудности объективной оценки опыта развития советской школы послевоенных лет выявляются в русле двух концептуальных подходов. Сторонники первого акцентируют внимание на анализе негативных процессов и тенденций развития советской школы, её политизации, огосударствлении, идеологизации. Так, З.Г. Дайча отмечает, что советская школа оказалась «зажата тисками тоталитаризма» и вместо социального института стала государственным учреждением, «функционирующим в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия» [2, с. 89]. М.В. Суворова подчеркивает, что «политика партийно-советского руководства, направленная на политизацию образования, привела к формированию учителя нового типа, отличительными чертами которого были идеологизированное сознание, государственный патриотизм, агрессивность по отношению к мнимым и настоящим «врагам», преобладание коллективных ценностей над индивидуальными проявлениями личности» [4, с. 65].

Качественный состав учительства в предвоенные годы имел следующий состав: выходцы из рабочих составляли среди учителей сельских начальных школ только 5,8%, а категория «служащих» и «прочих» равнялась соответственно 43,3%.

Сердцевину идеологической работы органов власти среди учительства составляла система их политического образования, которая включала разные формы: вовлечение педагогов-коммунистов и комсомольцев в сеть партийной и комсомольской учёбы, организация кружков при Домах работников просвещения, школ политграмоты, самообразование и др. Широким каналом массовой политической пропаганды среди интеллигенции были различные учительские съезды, совещания и конференции, созываемые на всех уровнях: всесоюзные, республиканские, региональные и др.

Негативное влияние на психологическую атмосферу в школах, на трудовую деятельность учителей оказывал постоянный контроль за «политической благонадежностью» педагогического персонала. «Неудобными» оказывались учителя непролетарского происхождения. В

1930-1940-е гг. кадры школьных учителей истории и преподавателей вузов не раз подвергались «чисткам». Сначала это был так называемый «большой террор», когда сотни преподавателей вузов и учителей были оклеветаны и репрессированы. В послевоенный период проверялись лица, находившиеся на оккупированной территории или сотрудничавшие с немцами. В случае подтверждения подобных фактов учителя и преподаватели вузов освобождались от занимаемых должностей. Профессионально-педагогическая работа учителя осложнялась жёстким курсом правящего режима на идеологизацию всей школьной жизни [1, с. 19].

После окончания Великой Отечественной войны ЦК партии и Советское правительство решают ряд коренных проблем деятельности школы, подготовки и переподготовки учительских кадров. В мае 1945 г. было утверждено положение о золотой и серебряной медалях для оканчивающих среднюю школу; в ноябре того же года было проведено очередное Всероссийское совещание по вопросам улучшения работы высших педагогических учебных заведений. В декабре был опубликован приказ Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ВКВШ) при Совнаркоме СССР и Наркомпроса РСФСР о заочном обучении учителей, в котором решаются многие практические вопросы, в том числе установлен пятилетний срок обучения в педагогических институтах и трехлетний – в учительских, определена продолжительность в 30 дней учебно-установочной сессии для нового набора; ликвидирована практика непрерывного приема на заочные отделения, укреплен и расширен сеть консультационных пунктов; улучшено материальное обеспечение заочников. С 1 сентября 1946 г. во всех семилетних школах вместо должности военного руководителя введена должность руководителя физической подготовки [5, с. 82].

В качестве важнейших *задач* в области народного образования следует назвать: во-первых, восстановление и укрепление общеобразовательной школы в районах подвергшихся оккупации, осуществление всеобщего обучения детей во всей стране; во-вторых, задача, выдвинутая XIX съездом КПСС, – завершение перехода от семилетнего ко всеобщему среднему образованию в крупных промышленных и культурных центрах страны, а также подготовка условий для осуществления всеобщего среднего образования по всей стране, включая сельскую местность; в-третьих, улучшение учебно-воспитательной работы школы, приближение ее к жизни, к практике социалистического строительства. Эти задачи определяли основные направления организационно-идеологической работы партийных и

советских учреждений в области просвещения, а также повседневную организационно-педагогическую и программно-методическую деятельность министерств просвещения. XX съездом КПСС поставлена задача по дальнейшей политехнизации школы.

Н.С. Хрущев в докладе на XX съезде КПСС подчеркивал, что необходимо перестроить учебные программы средней школы с учетом того, чтобы учащиеся, окончившие среднюю школу, имели хорошее общее образование, открывающее дверь в высшую школу, и в то же время были подготовлены к практической деятельности, ибо большинство выпускников будет сразу приобщаться к труду в различных отраслях народного хозяйства, систематически приобщая школьников к труду на предприятиях, в колхозах и совхозах, на учебно-опытных участках и в школьных мастерских.

В 1956 г. на уроках учителя стараются раскрыть перед учащимися основные принципы современного производства, привить практические умения и навыки политехнического характера, а, знакомя учащихся с законами природы, показывают, как эти законы используются в производстве. Попытки ввести в школе труд в качестве отдельного учебного предмета, предпринимавшиеся в прошлом, имели тот недостаток, что труд был оторван от изучения основ наук и научных основ производства и имел узко-ремесленный характер. Теперь труд как учебный предмет учителя связывают с активной работой мысли, с сознательным применением научных знаний.

В 1957–1958 учебном году четверть всех средних школ работает по новым экспериментальным программам, знаменующим дальнейшее развитие политехнического обучения. В докладе Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС выдвинута жизненно важная задача: создание нового типа воспитательного учреждения – школы-интерната. Учебно-воспитательный процесс и вся организация жизни в этих учреждениях призваны обеспечить наиболее полное и всестороннее развитие индивидуальных способностей и дарований детей, всестороннее физическое и духовное развитие молодого поколения советской страны. Школа-интернат – это прообраз новой системы общественного коммунистического воспитания. Начало этому великому делу уже положено, и испытание новой формы учебно-воспитательного учреждения повсеместно проводится как в городских, так и в сельских условиях. Конкретная программа мер по совершенствованию работы педагогических вузов была намечена в постановлении СНК СССР от 20 августа 1945 г. «Об улучшении дела подготовки учителей». Отметив серьезные недостатки в педагогическом образовании, союзное правительство наметило следующие пути

расширения и совершенствования деятельности педагогических учебных заведений:

- прекращена практика краткосрочной подготовки учителей из лиц, не имеющих среднего образования;

- в целях упорядочения работы в педагогических учебных заведениях, создания в них устойчивого состава профессорско-преподавательских кадров и постоянного контингента студентов установлены разные группы пединститутов, учительских институтов и педагогических училищ с постоянным количеством набора на I курс;

- расширена сеть аспирантур при пединститутах, и введена при ряде крупных учебных заведений специальная годичная подготовка к преподавательской деятельности успешно окончивших эти заведения;

- местным Советам депутатов трудящихся предложено оказать помощь пединститутам в укреплении их учебно-материальной базы, улучшении культурно-бытового обслуживания студентов.

31 декабря 1946 г. Совет Министров РСФСР принял постановление о переводе педагогических училищ на четырехлетний срок обучения. Цель этого мероприятия: улучшить качество подготовки учителей начальных классов. Удлинение срока обучения проводилось постепенно, в течение двух лет. Педагогические училища получили новые учебные планы, программы, учебники. Вносились необходимые изменения в устав педагогических училищ, который устанавливал, что учащиеся педучилищ, выдержавшие госэкзамены, получают не аттестаты, а дипломы об окончании училища с указанием присвоенного звания учителя начальной школы. В целях ускоренного решения задачи пополнения школ учителями в первые послевоенные годы в ряде средних школ были открыты одиннадцатые, дополнительные педагогические классы, готовившие учителей начальных школ. Развернулась также подготовка педагогов – пионерских вожатых.

Рассмотрим условия жизни учительства в 1946–1950 гг. Данный период в отношении материального обеспечения учительства можно разделить на *два этапа*:

1. С 1946 по 1948 гг. государство проводило в отношении учительства режим жесткой экономии. С 1 октября 1946 г. с карточного снабжения снимается часть сельских учителей, связанных с сельским хозяйством. В качестве помощи учителям практикуются компенсационные выплаты (за наем квартиры, за пользование светом, единовременная помощь малообеспеченным учителям). Они не покрывали учительских расходов и не способствовали улучшению материального положения учителей.

2. С 1948 по 1952 гг. Советское государство переходит к масштабным мерам по улучшению быта учителей. С 1 января 1948 г. их дети освобождаются от платы за обучение в старших классах и педагогических вузах, с 1 февраля этого же года заработная плата учителей повышается на 15%. Вводится пенсия за выслугу лет в размере 40% от оклада при непрерывном 25 летнем стаже. Постановлением ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР от 10 февраля «О льготах и преимуществах для учителей начальных и семилетних школ» сельские учителя обеспечивались безвозмездно земельными участками в размере 0,25 га на семью. Подсобные хозяйства учителей освобождались от налогообложения, если их доход не превышал 3000 руб. в год. Колхозы были обязаны предоставить учителям в бесплатное пользование пастбища и сенокосные угодья. Этим же постановлением предусматривалось введение в действие плана строительства жилья для сельских учителей на 1948–1950 гг. [3, с. 42].

Однако необходимо отметить, что данные социальные программы не были реализованы в полной мере. Как профессиональная группа учительство развивалось в послевоенные годы в тяжелых материально-бытовых условиях, при плотной загруженности и абсолютном отсутствии личного времени, ощущалась острая нехватка квалифицированных кадров, оказалось, что престиж профессии был невысоким, поэтому партией была разработана политика, направленная на стимулирование учительского труда.

Особенно актуальным является проблема повышения квалификации учителей послевоенного времени, что вызвало организацию постоянных курсов усовершенствования подготовки учителей, кроме того, развилась сеть «Педагогических чтений», школ передового опыта, где происходил процесс обмена передовым опытом, кроме того, функционировали школы идейно-политического просвещения, вечерние университеты марксизма-ленинизма, методологические семинары и кружки, где велась идеологическая подготовка учительства. Однако недостатком системы было отсутствие центра, который бы координировал и осуществлял организационное и методическое руководство курсовой подготовкой.

Необходимо отметить, что идеологизация и политизация педагогической науки, начавшиеся в первые годы советской власти в России, продолжались и в послевоенные годы. Так, большое внимание в послевоенный период уделялось созданию обобщающих педагогических трудов. К ним можно отнести работы Николая Кирилловича Гончарова «Основы педагогики» и «Вопросы педагогики», работу Ивана Андреевича Каирова «Современные проблемы педагогической науки и роль научных

исследований», его учебник «Педагогика», первое издание которого вышло еще в предвоенные годы, книгу Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана «Общие основы педагогики», «Школоведение» под редакцией А.Н. Волковского, учебники по педагогике И.Т. Огородникова, Т.А. Ильиной и многие другие труды, пополнившие фонд педагогической литературы.

Таким образом, в послевоенный период российскими педагогами была проведена колоссальная работа по сохранению педагогического наследия прошлого. Впервые вышли в свет собрания сочинений К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др. Однако недостатком системы было отсутствие центра, который бы координировал и осуществлял организационное и методическое руководство курсовой подготовкой.

Список литературы

1. Васильковская Е.И. Власть и формирование советской модели школьной системы (начало 1930-х – начало 1950-х гг.): Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – Саратов, 2006.

2. Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства, перспективы развития. – М., 1991.

3. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР: важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975.

4. Суворов М.В. Уральское учительство в 1920-1930-х гг.: Дис. ... канд. ист. наук. – Екатеринбург, 2005.

5. ЦК КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, т. 7. – М., Политиздат, 1970.

РАЗДЕЛ 2. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Е.Н. Аверьянова, г. Ессентуки

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Сегодня каждое образовательное учреждение стремится жить и работать по-новому. Этого требует современное общество, которому необходимы высокообразованные, целеустремленные, эрудированные, конкурентоспособные, инициативные, духовно и физически здоровые личности, способные занять достойное место в обществе.

Приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм её решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться. Перед образовательной системой страны стоит непростая задача: формирование мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. На смену ведущего лозунга прошлых лет – «Образование для жизни» пришёл лозунг «Образование на протяжении всей жизни». Главными факторами для построения личностного вектора развития становятся умение ориентироваться в море информации и способность принимать правильные решения на основании данных из различных источников.

Работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

Современный учитель – это человек, способный создавать условия для развития творческих способностей, развивать у учеников стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, самостоятельно формулировать вопросы для себя в процессе изучения

материала, полнее реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Он должен находиться в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа на вопрос «чему учить школьников?».

Основным элементом образовательного процесса был и остаётся урок. В чём новизна стандарта второго поколения и современного урока? В настоящее время учитель больше выступает в роли инструктора, наставника, занимает позицию куратора, управленца. Ученик же становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным слушателем. Необходимо усилить мотивацию к познанию, показать, что школьные знания – это не получение отвлечённых от жизни знаний, а необходимая подготовка к жизни, её узнавание, поиск полезной информации и навыки её применения в реальной жизни.

Под профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается интегральная характеристика личности и профессионализма учителя, определяющая его способность результативно решать профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях. При этом учителю приходится использовать свои знания, умения, опыт, жизненные ценности и нравственные ориентиры, свои интересы и наклонности [1].

Основными компетенциями современного учителя в обозначенном ракурсе можно признать следующие: уметь учиться вместе с учениками, самостоятельно закрывая свои «образовательные дыры»; уметь планировать и организовывать самостоятельную деятельность обучающихся (помогать обучающемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций); уметь мотивировать обучающихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции; уметь «сценарировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов; уметь занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев; уметь подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность; владеть проектным мышлением и уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею; владеть исследовательским мышлением, умея организовать исследовательскую работу обучающихся

и руководить ею; использовать систему оценивания, позволяющую обучающимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их; уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у обучающихся в процессе учебных занятий; уметь организовать понятийную работу обучающихся; уметь вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой обучающиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике; владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, формирования готовности к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения.

Введение *оптимальности* в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности. *Результативность* как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости

новых приемов, способов обучения и воспитания. *Возможность творческого применения инновации в массовом опыте* рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Знание вышеизложенных критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для педагогического творчества.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Торопливость во внедрении инноваций не раз приводила школу к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением. Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах *инновационной среды* — определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент «сопротивления» учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям [2, с.36].

Л.Н. Толстой говорил о том, что «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать — он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель».

Список литературы

1. Балакина Л.Л. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры. – Томск: ЦНТИ, 2004.
2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36-40.

М.А. Аكوпова, г. Буденновск

АКАДЕМИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ

Традиционно в основу российского высшего профессионального образования закладывались фундаментальные научные знания, а требования к результатам профессиональной подготовки выпускников ограничивались набором знаний, умений и навыков. Недостаточность данного подхода к обучению специалистов, обусловленная низким уровнем практической направленности выпускников, определили необходимость модернизации российского образования.

Важной задачей современного высшего профессионального образования является создание условий для подготовки специалистов, не только владеющими определенным багажом знаний, умений и навыков, но и обладающими развитыми способностями к использованию их в познавательной и профессиональной деятельности, к анализу, осмыслению, решению поставленных задач. Сама система высшего образования на современном этапе развития, характеризующаяся мобильностью, открытостью, ориентацией на изменения, происходящие в обществе и науке, требует от студентов высокого интеллектуального уровня, развитых академических способностей, что обуславливает создание государством различных способов поощрения талантливой молодежи в рамках Нацпроекта «Образование».

Как известно, в студенческом возрасте способности человека продолжают развиваться: происходит преобразование и совершенствование структур когнитивных способностей, что во многом определяется особенностями основного вида деятельности студентов (профессионального обучения). Именно студенческий возраст является периодом развития академических способностей как ценных свойств интегральной индивидуальности эффективно реализовывать когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность по усвоению

системы операций и знаний для приобретения определенной профессиональной специальности. Академические способности являются своего рода предпосылками профессиональных способностей и компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза. Структура академических способностей определяется особенностями профессионального обучения и включает компоненты когнитивных, организационных, управленческих, морально-волевых и коммуникативных способностей. Особый интерес в данном плане представляют когнитивные (когнитивно-интеллектуальные и когнитивно-моторные) компоненты академических способностей, поскольку именно они в конечном итоге обуславливают успешность изучения и усвоения учебных дисциплин.

Однако в педагогической психологии сама тема академических способностей изучена недостаточно. В отечественной психологии связь способностей и деятельности определена как двусторонняя: с одной стороны, способности выявляются в деятельности и развиваются в ней, с другой стороны, успешность деятельности зависит от способностей.

Академические и профессиональные способности изучались как разные категории, при этом учитывались различия учебной и профессиональной деятельности, в которых данные виды способностей развиваются. Так, Е.И. Степанова отмечает, что хотя способности формируются и проявляются в деятельности, но их развитие не будет совпадать в двух основных видах деятельности: учебной и профессиональной. В учебной деятельности главным образом происходит усвоение обучающимися знаний, и соответственно происходит развитие мыслительных операций, механизма мыслительных процессов, с помощью которого становится возможным решение задач, то есть развиваются умственные действия, с помощью которых обучающийся овладевает способами умственной деятельности [6].

В исследованиях сотрудников проблемной научно-исследовательской лаборатории «Психодиагностики и формирования способностей учащейся молодежи» Ставропольского государственного университета, проводимых под руководством В.П. Озерова, академические способности в рамках данного подхода определяются как ценные свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность по усвоению системы соответствующих академически выработанных операций и знаний для приобретения определенной профессиональной специальности [4, с. 62]. Академические способности, таким образом, связаны с профессиональными способностями, которые

являются предпосылками успешности выполнения конкретного вида профессиональной деятельности [4, с. 63].

Обобщая имеющиеся в психологической науке представления о способностях человека (в частности, об академических и профессиональных), мы предлагаем следующее определение академических способностей, которое будет использоваться в рамках нашего исследования. Академические способности студентов – это система индивидуально-психологических свойств, включающих те компоненты когнитивных, коммуникативных, организаторских, управленческих, морально-волевых способностей, которые позволяют эффективно реализовывать деятельность по усвоению соответствующих знаний, умений, навыков и компетенций для приобретения определенной профессиональной специальности.

Академические способности студентов, таким образом, являются своеобразными предпосылками профессиональных способностей специалистов. Связь академических и профессиональных способностей в студенческом возрасте обусловлена, по-нашему мнению, прежде всего особенностями организации учебного процесса и учебной деятельности студентов в вузе, в процессе которой формируются не только способности к усвоению академических дисциплин, но частично способности к будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому, мы полагаем, что при рассмотрении академических способностей студентов вуза необходимо учитывать особенности будущей профессиональной деятельности и профессиональных способностей специалистов.

Согласно предложенной В.П. Озеровым и О.В. Соловьевой пятиуровневой структуре способностей [3, с. 22-23], общие компоненты когнитивных способностей (IV уровень) могут быть разделены на когнитивно-интеллектуальные (познавательные) и когнитивно-моторные (психомоторные) способности, «которые могут быть неравномерно развиты у отдельной личности или неравномерно эксплуатируются в конкретной деятельности» [3, с. 21]. Когнитивно-интеллектуальные (познавательные) способности – свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность [3, с.21]. Когнитивно-моторные (психомоторные) способности – ядро двигательных способностей, связанное с произвольным отражением двигательной деятельности за счет тонкой

дифференцировочной чувствительности, адекватных двигательных представлений, воображения, памяти; обеспечивающее эффективное управление движениями и двигательными действиями на основе точного самоконтроля и саморегуляции [2, с.97]. Таким образом, исследование когнитивных компонентов академических способностей студентов предполагает изучение комплекса когнитивно-интеллектуальных и когнитивно-моторных способностей, влияющих на успешность учебно-профессиональной деятельности.

Как известно, эффективность освоения и осуществления любой деятельности, в том числе и профессиональной, определяется не только особенностями познавательных и психомоторных способностей, но и особенностями мотивации, темперамента, эмоционально-волевой сферы, характера, то есть профессионально важных качеств специалиста (как индивидуально-психических и личностных качеств субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности). Многие авторы неоднократно разделяли такие понятия, как «профессиональные способности» и «профессионально важные качества» (ПВК). Так, В.Д. Шадриков, определяя ПВК, писал: «К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [7, с.68]. Ю.П. Поваренков, предлагая разделять профессионально важные и профессионально значимые качества, к первым относит профессиональные знания, профессиональные способности, а ко вторым – профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других [5, с. 24].

Следует еще раз отметить, что в структуру академических способностей студентов входят не только когнитивные компоненты способностей, но и компоненты коммуникативных, организаторских, управленческих, морально-волевых способностей. В целом же соотношение профессионально важных качеств и профессиональных способностей схоже с соотношением когнитивных компонентов академических способностей ко всей структуре академических способностей студентов.

Однако в психологии довольно часто в понятие «профессиональные способности» включают не только характеристики способностей, но и особенности типичных для профессии профессионально важных качеств.

Так, например, в многочисленных исследованиях способностей учителей (Гоноболин Ф.Н., Кузьмина Н.В., Крутецкий В.А., Левитов Н.Д. и др.) наряду с такими компонентами способностей, как педагогическая наблюдательность, воображение, распределение внимания, простота, ясность и убедительность речи, самостоятельный и

творческий склад мышления – исследователи включают в структуру педагогических способностей такие личностные характеристики, как требовательность, педагогический такт, эмпатия.

Когнитивные (когнитивно-интеллектуальные и когнитивно-моторные) способности занимают важное место в структуре профессионально важных качеств специалистов. «Качественная сторона умственной деятельности становится необходимым компонентом во многих профессиях» [1, с. 5].

Мы считаем, что необходимо исследование, ориентированное на определение компонентов структуры академических способностей представителей разных специальностей на основе комплексного экспериментального исследования компонентов способностей, что согласуется с идеями В.Д. Шадрикова, который отмечал целесообразность «создания некоторого стандарта общих профессиональных способностей и последующей разработки стандартизированных измерительных процедур», так как это «обеспечит сравнимость результатов исследований в области профессиографии» [8, с. 236].

Таким образом, представленный анализ проблемы подтверждает тот факт, что существуют некоторые сложности при исследовании значимых способностей представителей различных профессий, обусловленные отсутствием единого подхода к пониманию профессиональных способностей, к их диагностике и описанию их структуры.

Список литературы

1. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974.
2. Озеров В.П. Формирование психомоторных способностей у школьников. – Кишинев, 1989.
3. Озеров В.П., Соловьева О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей. – Ставрополь, 1999.
4. Озеров В.П., Соловьева О.В. Психология дополнительного образования. – Ставрополь, 2006.
5. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль, 2008.
6. Степанова Е.И. К проблеме способностей // Новое поколение: сб. науч. тр. – СПб., 2003. – №4. – С.37-49.
7. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. – 1982. – №5. – С.68.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С точки зрения современного менеджмента развитие коллектива рассматривается как главный резерв повышения эффективности профессиональной деятельности. В настоящее время все инновации в системе образования в целом связаны с ее обновлением. Внедрение компетентностной модели образования предполагает реформирование, как содержательной стороны образования, так и технологий осуществления обучения и воспитания всех возрастных категорий обучающихся.

Разница в подходах при традиционной и компетентностной модели настолько велика, что реализовать данную модель достаточно сложно в тех условиях, в которых в настоящее время живет и развивается педагогический коллектив образовательного учреждения. Современный педагог, реализуя компетентностную модель образования, должен сам обладать определенным набором ключевых и профессиональных компетенций и быть готовым к инновационной деятельности, так как, требования к современному образованию ставят перед необходимостью работать не только в режиме функционирования, но и развития. Это вызвано социально-экономическими преобразованиями, которые обусловили необходимость обновления системы образования. Сегодня востребован не столько педагог, сколько педагог-исследователь, педагог-новатор, владеющий навыками прогнозирования и проектирования педагогической деятельности. Поэтому становление готовности к инновационной деятельности является важнейшим уровнем его профессионального роста.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Готовность к инновационной деятельности – совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа

деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Источниками инновационных идей могут быть: неожиданное событие (успех или провал, как толчок к развитию или расширению деятельности или к постановке проблемы); различные несоответствия (между истинными мотивами поведения детей, их запросами и желаниями и практическими действиями педагога); потребности педагогического процесса (слабые места в методике, поиск новых идей); появление новых образовательных моделей; демографический фактор; изменения в ценностях и установках детей (изменение отношения детей к образованию, к значимым ценностям влечёт за собой поиск новых форм общения и профессионального поведения); новые знания (новые концепции, подходы к образованию, конкретные методики и технологии).

Первая составляющая готовности педагога к инновационной деятельности – это наличие положительной мотивации к ней. Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности преподавателя к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития [2, с. 15].

Вторая составляющая рассматриваемой готовности – комплекс знаний о современных требованиях к результатам профессионального образования, инновационных моделях и технологиях образования.

Третий компонент готовности преподавателя к инновационной деятельности – компетентность в области педагогической инноватики. Хорошо подготовленный к инновационной деятельности в этом аспекте учитель: владеет понятийным аппаратом педагогической инноватики; понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью; обладает нестандартным мышлением; умеет изучать опыт учителей-новаторов; умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения; умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса; умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса; умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности [1, с. 35].

Участие педагога в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального

развития, так как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт, а с другой – инновация – деятельность, сопряженная с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития.

Для эффективного обеспечения процесса непрерывного профессионального развития педагога – как преподавателя-специалиста в предметной области, как педагога-воспитателя, как педагога-исследователя, наконец, как педагога-новатора – необходимы, по крайней мере, следующие два основных фактора:

- психологическая готовность педагога-дефектолога к инновационной деятельности и, как показывают наши исследования, особая группа навыков и умений рефлексивно-аналитического и деятельностно-практического порядка;

- переориентация всех институционализированных форм профессионального образования, повышения квалификации педагога-дефектолога на задачи поддержки его как педагога-профессионала в стремлении к непрерывному профессиональному росту.

Для осуществления инновационной деятельности педагоги-дефектологи могут объединяться в: методические объединения по определённой теме или направлению деятельности; проблемные (творческие) группы, в которых педагоги разных направлений объединяются для определённых задач по организации и осуществлению образовательного процесса; группы, разрабатывающие отдельные методические аспекты образовательного процесса; группы, решающие задачи определённого возрастного этапа в обучении и воспитании детей [3, с. 14].

Основой модернизации образования является инновационная деятельность. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, педагог и сам развивается и самосовершенствуется.

Список литературы

1. Азаров В.Н. Управление качеством в образовании / В.Н. Азаров и др. – М.: Фонд «Качество», 2002.
2. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналитический сборник. – Екатеринбург, 2006.
3. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ И ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МНОГОМЕРНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Молодого учителя, впервые переступающего порог школы, волнуют далеко не простые вопросы. И каждый пытается разрешить эти вопросы по-своему, зачастую путем проб и ошибок, ценой физических перегрузок и эмоционального напряжения. Ситуация в современной школе будущему учителю должна быть известна на перспективу. Иначе в борьбе с неведомыми трудностями начинающий учитель может эмоционально истощиться, так и не успев познать чувства радости от результатов своего труда. Чем шире осведомленность молодого специалиста об особенностях своей профессии и тех условий, которые сопровождают образовательный процесс в реальной педагогической практике, тем спокойнее он будет реагировать на воздействие социально-педагогической ситуации, тем эффективнее сможет профессионально себя проявить. Иными словами, чем ближе представления молодого учителя о профессии к реалиям современной школы, тем успешнее процесс его профессионального становления.

На протяжении веков слово «учитель» ассоциировалось с такими понятиями, как усердие, бескорыстие, самоотдача, служение делу и прочее. Сегодня, как и в былые времена, требования к учителю многообразны и продолжают оставаться достаточно высокими. Процесс становления молодого учителя зависит не только от специфики профессии, но и от характера требований общества к школе. Казалось бы, ничего нового в этом нет. Общество всегда стремилось держать в поле зрения процессы передачи культурно-исторического опыта. Но сегодняшняя ситуация осложняется укоренившимися традициями управления образованием, структура и содержание которого изначально спроектированы на принципах давления на учителя. Это, как известно, активизирует и без того значительные стрессовые нагрузки системой, затрагивая не только производственную, но и эмоциональную сферу педагогов. Все это происходит на фоне крайне низкого финансового обеспечения учителя, обостряя и без того сложную ситуацию. В таких обстоятельствах творческая активность учителя, пик которой приходится именно на молодой возраст, как правило, угасает.

Деятельность учителя разворачивается в многомерном педагогическом пространстве, в котором центральное место занимает школа. С первых дней работы для молодого специалиста понятие «школа» переходит из категории абстрактных представлений в конкретно

осязаемое явление. Это заставляет по-новому взглянуть не только на само понятие, но и на себя как субъект, ему сопричастный [1, с.40-43].

Школа в переводе с латыни – «лестница», «восхождение». Такая трактовка подразумевает динамическое развитие ребенка, обретение им своего «Я», восхождение личности к духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Если смотреть шире, то речь идет не только о ребенке, но и об учителе, способном обеспечить этот процесс, а, следовательно, готовом к совместному восхождению. Такой подход противоречит укоренившемуся массовому восприятию школы как места, где идет освоение образовательных стандартов. Между тем российская школа сегодня продолжает оставаться едва ли не единственным очагом детства, сферой переплетения жизненных интересов маленького человека, ареной развития и реализации его способностей. В переводе с древнегреческого школа означает «досуг», «отдых от труда». Так в Древней Греции называли беседы мыслителей со своими учениками и последователями на свободные темы. Следовательно, это не учреждение где идет передача знаний по различным предметным областям. Школа – это жизненный процесс, в котором ребенок осваивает окружающую действительность со всеми сопутствующими коллизиями человеческих отношений. Очевидно, смысловым ядром понятия «школа» является не место, а действие, процесс динамического развития ребенка. Это процесс органичного взаимодействия ребенка с учителем, окружающим миром, самим собой. Это диалог, общение, совместная деятельность.

Человек с развитой способностью к общению испытывает удовлетворенность жизнью, он открыт не только окружающим людям, но и другим культурам. Это отражается на его эмоциональном благополучии, устойчивости к конфликтам и стрессам. Очевидно, предназначение современной школы – это не просто передача учащимся объема знаний в пределах заданного содержания. Быть может, не столь уж и важно, владеет ли ребенок на данном жизненном этапе знаниями об электролитической диссоциации или свойствах экстремумы алгебраической функции. Важно, как он относится к себе, к другому, к человеческому сообществу и его жизненным ценностям [3, с.18-20].

Педагогическую культуру школы надлежит рассматривать как систему принятых в ней ценностей, воспитательных отношений, способов педагогической деятельности и управления. Это означает, что ее структурными компонентами выступают: ценностная ориентация, способы деятельности, характер взаимоотношений участников образовательного процесса. Педагогическая культура школы детерминирует подходы педагогов к решению профессионально значимых

проблем обучения и воспитания. Как правило, деятельность школы разворачивается в русле принятых ею ценностных оснований, запечатленных в традициях. Под их влиянием разрабатываются учебно-воспитательные планы, программы, определяются формы и методы работы, принимаются педагогические и управленческие решения. Традиции накладывают отпечаток на способы организации жизнедеятельности школы, определяют ее место в жизни ребенка в роль, которую она играет в окружающем социуме.

Педагогическая культура школы может быть представлена различными типами в зависимости от приоритетов той или иной педагогической системы. Так, например, если в структуре ценностных оснований школы центральное место занимает знаниевый подход, весь педагогический процесс направлен на получение учащимися знаний. В этом случае формируется педагогическая культура императивно-образовательного типа со всеми сопутствующими признаками: авторитарные методы воздействия, субъект-объектные отношения, закрытость образовательной системы, строгая регламентация жизнедеятельности и т. п.

Ориентация в организации педагогического процесса на личностные смыслы детей, развитие их творческих способностей, направленность на психолого-педагогическую терапию и социальную адаптацию – отличительные принципы школы социогуманного типа. Главной ценностью такой школы являются не знания как продукт деятельности, а ребенок как неповторимая целостная личность с развитой способностью к получению знаний. Сопутствующими признаками педагогической культуры школы данного типа выступают: постоянная рефлексия педагогического опыта; поиск новых, более совершенных образцов педагогического сотрудничества и взаимодействия с детьми, родителями, окружающим социумом; субъект-субъектные отношения; открытость образовательных систем; вдохновляющий стиль управления.

В педагогической практике встречается и иной тип педагогической культуры школы, ценностные основания которой аморфны и непостоянны. В силу этого гуманистические явления переплетаются с императивными тенденциями. Характерные признаки данного типа формируются под влиянием внешних воздействий педагогической ситуации и зависят от изменений в ней. Это, в свою очередь, отражается на степени толерантности педагогической системы, ее приверженности педагогическим традициям и последовательности в отношении к ребенку. Такой тип педагогической культуры школы может рассматриваться как ситуативно-зависимый [2, с.33].

Ведущим индикатором типа педагогической культуры школы является ее атмосфера, которую следует рассматривать как качественную характеристику совокупного эмоционально-психического состояния участников образовательного процесса. Явление это малоизученное, слабо поддающееся измерению. Между тем оно ощутимо присутствует в педагогической действительности и четко просматривается не только в специальной литературе, дающей представление об образовательных системах (К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский и др.), но и в художественных произведениях (А.П. Чехов и др.) В педагогической практике нередко встречаются ситуации, характеризующиеся тяжелой, гнетущей, безрадостной или, наоборот, теплой, доброжелательной творческой атмосферой. Педагогической культуре социогуманного типа свойственна атмосфера эмоционального благополучия. Достижение такого состояния становится возможным в результате конгруэнтности ценностных оснований школы с личностными смыслами участников образовательного процесса. Состояние эмоционального дискомфорта, повышенная тревожность – характерные признаки атмосферы школы, педагогическая культура которой тяготеет к императивному или ситуативно-зависимому типам.

Педагогическая культура школы оказывает непосредственное влияние на становление молодого учителя. Так, школа императивного типа подавляет учителя необходимостью строго следовать в фарватере устоявшихся принципов. Школа социогуманного типа не исключает, а, наоборот, предполагает индивидуальное своеобразие и авторский почерк учителя, его собственную педагогическую позицию в решении общих задач.

Каждая школа имеет свои особенности, обусловленные сложившимися традициями и содержанием принятых школой ценностей. Молодому специалисту полезно проанализировать культурно-образовательную ситуацию в школе, что позволит не только соотнести ее педагогическую культуру с реальной действительностью, но и убедиться в объективной значимости принятых здесь требований. В какой степени школа способна удовлетворить потребности социума? Насколько она оправдывает ожидания детей и родителей? Вписывается ли атмосфера школы в общий контекст современных подходов и историко-культурный фон отечественных традиций образования?

Отражая практический опыт обучения и воспитания, а также теоретические представления о ценностях образования, педагогическая культура школы всегда обусловлена особенностями состояния общества.

Вместе с тем нельзя недооценивать и тот факт, что развитие педагогической культуры во многом зависит от учителя. Его следует рассматривать не только как носителя и хранителя, но и как создателя новых образцов педагогической практики. Такой подход к личности учителя приобретает особую значимость. С одной стороны, деятельность учителя как субъекта педагогической культуры обусловлена особенностями ситуации в образовании, но, с другой стороны, он сам может выступать в качестве активной силы, способной влиять на изменения в ней. Важно, чтобы эти изменения носили созидательный характер. В этой связи возникает вопрос: готов ли начинающий учитель к тому, чтобы противостоять деструктивным тенденциям в образовании? Речь, разумеется, идет не о силовых методах противостояния, а об использовании потенциала богатых источников культурного слоя отечественной педагогики, признанных питать и развивать духовное своеобразие личности российского учителя. Только учитель, вобравший в себя лучшие черты отечественных педагогов, способен возродить интерес общества к школе [1, с.10-11].

Педагогический труд всецело поглощает педагога. Человек, избравший профессию учителя, растворяется в своей деятельности. Она становится смыслом его жизни, отодвигая на задний план личные проблемы. Именно поэтому всякого начинающего не может не беспокоить мысль о том месте, которое он занимает в педагогическом пространстве школы. Заметность фигуры учителя в школе зависит не столько от качества образования, полученного в вузе, и даже не от статуса педагогической профессии в современном обществе, сколько от личностной позиции самого человека. При этом следует, что степень осознания фактора личностной значимости молодого учителя находится в прямой зависимости от типа педагогической культуры школы.

Профессия учителя с успехом может быть занесена в разряд творческих. Каждый учитель вправе претендовать на индивидуальный педагогический почерк. Однако в условиях господства жестких ведомственных требований, усиленных императивным типом педагогической культуры школы, у молодого учителя может развиваться синдром подавления внутренних качеств. В этом случае узкопрофессиональные цели начинают довлеть над личностными смыслами. Педагогическая деятельность превращается для учителя в повседневную обязанность, лишенную радости творческого поиска и профессионального риска. Интерес детей к такому учителю пропадает, да и сам педагог со временем теряет интерес к своей работе.

Нет особой необходимости убеждать, что педагогическая культура школы социогуманного типа дает молодому учителю бесценные преимущества. С наибольшей полнотой его личностные качества проявляются в творческой деятельности, успех и торможение которой связаны не только с типом педагогической культуры школы.

Список литературы

1. Булатов О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2008.
2. Методические рекомендации и материалы к профиограмме современного учителя / Под ред. Г.А. Бордовского. – М., 2007.
3. Профессиональное самовоспитание учителя /Под ред. С.Б. Елканова. – М., 2006.

Л.Ф. Артеменкова, г. Ставрополь

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ТРЕБОВАНИЯХ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ И ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Как и обычные дети, ребенок с особыми образовательными потребностями имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказывать только специально подготовленный педагог. Для успешной учебной и воспитательной деятельности в структуре специального образования недостаточно обычной педагогической подготовки.

Профессиональная деятельность педагога-дефектолога выходит за традиционные рамки работы учителя, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и другими видами «неучительской» деятельности, направленными к одной важнейшей цели – содействию человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования. Профессиональный опыт дефектолога, конечно, не совпадает с содержанием его профессиональной подготовки – он намного шире и глубже. Освоение всей глубины и всех сторон педагогической культуры в сфере специального образования, которая интегрируется в структуру его собственной личности как готовность к избранной деятельности в единстве его потребностей и способностей, продолжается в течение всей его профессиональной жизни. Целью, к

которой он постоянно стремится, является педагогическое мастерство – сплав профессионально значимых личностных и профессиональных качеств [4].

Выпускник педагогического вуза, подготовленный по той или иной дефектологической специальности, должен быть компетентен в выполнении следующих видов профессиональной деятельности: преподавательской; конструктивно-организаторской; диагностико-аналитической; консультативной; проективной; гностической; психопрофилактической; коррекционно-развивающей; просветительской; научно-исследовательской; воспитательской; координаторской. Это означает, что сформировавшийся специалист-дефектолог должен владеть: умением проводить педагогическое обследование с целью уяснения особенностей хода развития ребенка и подростка, выявления имеющихся образовательных достижений; методами дифференциальной диагностики для определения типа нарушения (без права постановки клинического и психологического диагноза); умением осуществлять педагогическое консультирование детей, их родителей, а также педагогов массовых общеобразовательных учреждений по проблемам обучения, воспитания, жизненного и профессионального самоопределения воспитанников; приемами и способами адаптации и трансформации учебного и дидактического материала и образовательных условий в соответствии с возможностями и потребностями детей и подростков, имеющих нарушения и отклонения в развитии; умением создавать, поддерживать и эффективно использовать специальную образовательную среду; технологиями и методами обучения и воспитания детей и подростков с особыми образовательными потребностями в различных организационных формах процесса специального образования; навыками обеспечения экологически благоприятной, психологически и эмоционально комфортной среды во всех подсистемах специального образования и жизнедеятельности воспитанников; знаниями приемов профилактики и методов коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью, а также защиты от неблагоприятного влияния социальной среды; способами оказания психологической помощи в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения; организаторскими умениями взаимодействия и сотрудничества с родителями с целью повышения их психологической культуры; навыками организации и проведения научно-исследовательской работы [5].

Применительно к каждой дефектологической специальности эти общие компетенции дополняются в соответствии с особенностями профессиональной деятельности с детьми той или иной категории более

конкретными специфическими компетенциями. К этому постоянно добавляется уникальный и неповторимый индивидуальный профессиональный опыт, приобретаемый и осмысливаемый педагогом в течение всей его профессиональной деятельности.

Педагоги-дефектологи трудятся в специальных образовательных учреждениях (дошкольных, школьных, в учреждениях профессионального образования), в психолого-медико-социальных, реабилитационных, консультативно-диагностических центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, на логопедических пунктах, а также в образовательных учреждениях общего назначения, в детских домах и школах-интернатах, осуществляя коррекционно-педагогическую работу с разными категориями обучающихся и воспитанников; они могут вести индивидуальное обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии в домашних условиях и осуществлять надомное визитирование для оказания ранней комплексной помощи семье, имеющей ребенка с нарушениями развития.

Заметно возросла потребность образовательных учреждений общего назначения в специальных психологах и педагогах в условиях развития интеграции и дифференцированного подхода к учащимся. Для педагога-дефектолога (особенно олигофренопедагога) в силу специфики его профессионального образования не составляет труда компетентно организовать процесс обучения и воспитания детей в классах коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, в то время как учитель массовой школы испытывает затруднения в работе с детьми, обнаруживающими признаки школьной дезадаптации [3].

Выбор профессии педагога-дефектолога должен быть глубоко и обоснованно продуман, ибо он сопряжен с большой ответственностью: необходимо быть уверенным в наличии у себя способности действовать в системе «человек – человек», а не «человек – техника» или, например, «человек – знаковая система» и т.д. (классификация Е.А. Климова) и четко понимать, что в этой системе «человек – человек» предстоит постоянно и продуктивно взаимодействовать и общаться с человеком «не таким, как все», отличающимся от других внешним видом, речью, движениями, способом и возможностями мышления и взаимодействия. Важны не только толерантность, принятие каждого такого человека, но и внутреннее признание своего естественного равенства с ним [2].

Педагог-дефектолог – это почти всегда человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей деятельности, доброжелательный и тактичный. Ему свойственна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том

числе и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Профессиональное мировоззрение педагога-дефектолога является результатом осмысления и личностной оценки им процессов, происходящих в социальном и духовном мире и влияющих на место и роль людей с особыми образовательными потребностями в жизни общества. Оптимизм профессионала проявляется в его социально активном отношении и к субъекту педагогического воздействия (ребенку или взрослому с ограниченными возможностями), и к нормальному большинству общества – среде, в которую должны включаться его воспитанники, и к себе самому как деятельной личности, от которой решающим образом зависит успешность положительных перемен в жизни тех, кому он себя посвятил. Неотъемлемыми и профессионально значимыми качествами педагога-дефектолога являются выдержка, терпение, терпимость. Результаты его профессиональной деятельности зачастую отсрочены во времени, и только уверенность в благоприятном исходе своей работы дает ему силы и вдохновение трудиться дальше, довольствуясь сиюминутными достижениями. Терпение дефектологу нужно во всем: и в том, чтобы спокойно и доброжелательно выслушивать устные высказывания глухих детей или детей с теми или иными нарушениями речи, интеллекта и добиваться от них внятного произношения; и в том, чтобы достичь расширения двигательных возможностей ребенка с ДЦП; и в том, чтобы завоевать доверие семьи, имеющей младенца с нарушением в развитии, и научить ее членов быть для малыша главными воспитателями.

Профессиональный опыт обеспечивает педагогу-дефектологу возможность квалифицированной деятельности в разных коллективах, среди различных социальных групп: учащихся, воспитанников и их родителей, студентов, коллег, молодежи, конфессиональных и общественных (в том числе родительских) организаций, обществ, объединений и др. Сферами его деловой профессиональной компетенции являются: профилактическая работа, педагогическая диагностика и консультирование, образовательная и социально-педагогическая деятельность, участие в психологической и психотерапевтической помощи, специальное педагогическое просвещение, организация и руководство образованием, преподавание в вузе или среднем специальном педагогическом учебном заведении, научно-исследовательская деятельность в области специальной педагогики.

Дефектолог редко ограничивается рамками своих должностных обязанностей. Область его профессиональных интересов такова, что ему часто приходится быть инициатором и активным участником социальных

акций милосердия, благотворительности, защиты прав людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Учится специальный педагог всю жизнь. Он развивает и совершенствует свой профессиональный опыт и делится им с коллегами, с единомышленниками, с родителями детей, имеющих нарушения развития [1].

Трудовая деятельность в специальной педагогике относится к числу тех, которые сопряжены с профессиональными вредностями, оказывающими отрицательное влияние на здоровье работающего в этой сфере. Существуют противопоказания к данному виду занятости для тех, у кого имеются какие-либо отклонения в здоровье, а также для тех, у кого выявляется несоответствие собственной личностной психограммы профессиональной психограмме дефектолога. Труд дефектолога, вся форма его жизнедеятельности предъявляют повышенные требования и к общему состоянию здоровья, и к состоянию органов зрения, слуха, нервной, сердечнососудистой и иммунной систем.

Педагогу-дефектологу требуются физическая выносливость, высокая сопротивляемость инфекционным заболеваниям, устойчивое психическое здоровье; при наличии нарушений слуха (среди профессиональных сурдопедагогов немало людей с недостатками слуха) должна быть обеспечена его полная компенсация в социальном плане (в отношении развития речи, мышления, общения). Специалистам и, безусловно, логопедам, необходимо обладать хорошей речью и правильным, хорошо воспринимаемым произношением.

Важнейшие черты профессионального характера педагога-дефектолога – доброта, ответственность, оптимизм, терпение, эмпатия, энергичность, увлеченность своей работой, преданность жизненным интересам людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, уважение и любовь к своим воспитанникам, профессиональная честность и порядочность.

Немного найдется профессий, результаты деятельности в которых приравнялись бы к чуду. Когда, словно по волшебству, отступают трагизм и безысходность жизненной перспективы для ребенка и для его семьи, когда человек обретает возможность жить нормальной достойной жизнью – играть и учиться, общаться с родителями, дружить со сверстниками, выступать на школьной сцене, мастерить и рисовать, готовиться стать взрослым человеком, нужным своей Родине, – это подлинное чудо, и создано оно трудом и умом, руками и повседневными усилиями педагога дефектолога.

Список литературы

1. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности. – Новосибирск, 1999.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. – М., 2004.
3. Основы управления специальным образованием: Учеб. пособие / Под ред. Д.С. Шилова. – М., 2001.
4. Профессиональная культура учителя / Под. ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
5. Специальная педагогика: в 3 т.: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой – М., 2008.

С.В. Бобрышов, г. Ставрополь

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

Особенностью учебных пособий, ориентированных на подготовку педагогов, является то, что они воспроизводят базовые для конкретного временного периода теоретико-методологические основания педагогического знания, отражают ведущие его социокультурные и научные детерминации, указывают на 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.

Заметное место в отечественных педагогических книгах занимали вопросы профессионализма и личностного развития педагога, способного в полной мере реализовать задачи обучения и воспитания. Страницы, на которых эти вопросы освещались, как правило, пронизаны неподдельным интересом и выстраданным личностным отношением авторов ко многим проблемам в положении, деятельности и судьбе школы и учителей той поры, а потому учебные материалы полны эмоций, красок, крылатых и метафорических выражений и определений. Поэтому при рассмотрении требований к учителю, тех или иных качеств его личности представляется важным не просто назвать и обозначить их в той или иной дидактической или психологической системе, раскрыть их сущностные параметры и содержание, а передать их авторские трактовки, содержащие порой очень

тонкие по смыслу, психологически, педагогически и социокультурно выверенные обоснования и пояснения. Так, можно, например, просто обозначить вполне известное требование к учителю «владеть устной речью». Вроде понятно. Но что это означало, что предполагало в тот период и, тем самым, на что нацеливало будущих педагогов в овладении искусством обучения и воспитания? Вот как, например, это требование поясняет И.А. Сикорский: владеть «изустной речью» – сделать слова «живыми», воспроизвести скрытые оттенки их смысла и значения, через повышения и понижения в речи, ускорение и замедление темпа, через ударения, остановки и промедления открыть бесконечный мир чувства, не передаваемого одним скелетом слов. А через выражение лица и телодвижения следует дать новый ряд впечатлений. И тогда вы станете «великим художником воспитания» [1, с. 45-46]. Или что в содержательно-деятельностном плане скрывается за требованиями «любить детей», «быть справедливыми и терпеливыми» и т.д.? За каждым из них в подходах отдельных авторов прячутся и своеобразная философия и культура понимания детства, и психология, и педагогика, и нормативные требования, и шлейф собственной биографии и др. Поэтому именно через подлинные авторские интерпретации и рассуждения раскрывается богатая палитра российской педагогической мысли, проясняются многие сложности педагогической действительности того времени, показывается понимание роли учителя, его места в обществе и судьбе народа, тягот его профессионального служения, а также значения специальной подготовки педагога.

В настоящей статье обратимся к работе П. Тимошенко «Очерки науки о воспитании. Ч.1. Педагогика» (1866г.), являвшейся в пореформенный период ярким образцом нового подхода к учебной педагогической книге. Данная работа была одним из первых и в то же время одним из наиболее известных и авторитетных в российской педагогической практике XIX в. систематических изложений проблем воспитания, выполненным в виде учебного пособия. Вопросам личности и профессионализма учителя здесь было отведено специальное место.

В начальных разделах книги П. Тимошенко убедительно показывает, что воспитатель действует на воспитанника не только посредством науки, которую он ему преподаёт, но и собственными личными качествами. А потому, прежде чем знакомить читателя с правилами, которым педагогу необходимо следовать при воспитании, он подробно показывает, какими личными качествами должен обладать воспитатель. Данные качества автор распределил на две группы: а) собственно качества, которыми должен обладать воспитатель, и б) требования, которые воспитатель

должен соблюдать, принимаясь за свое дело. Рассмотрим прежде первую группу качеств.

Первое требование указывает на высокий личностный и профессиональный статус, которым должен обладать педагог: «Прежде всего от воспитателя требуется *зрелость*, т.е. такое состояние сил, при которых он легко мог бы нравственно овладеть воспитанием и при этом не нуждался бы в чужом руководстве» (здесь и далее выделено автором. – С.Б.) [2, с. 99].

Второе требуемое качество напрямую взаимосвязано со зрелостью воспитателя, можно сказать вытекает из неё – «это *разумность* в самом широком смысле». Значение данного качества для педагогического труда автор пособия поясняет следующим образом. Действуя под влиянием разумности, воспитатель «со всевозможною осторожностью будет обращаться с натурою и личностью ребенка», не станет знакомить его с такими понятиями и идеями, которые «могут повредить его духовной организации или нравственным чувствам». Это должно позволить педагогу сберечь и сохранить в ребенке все доброе и хорошее, постепенно развивать в его душе «все благородные зародыши» и направлять их к благой деятельности. То есть, – резюмирует П. Тимошенко, – воспитатель тем самым «не забудет, что имеет дело с личностью человека, которую всякий обязан уважать; и что, поэтому, он не должен смотреть на ребенка, как на игрушку своих прихотей, а действовать в отношении к нему так, чтобы развить и внести энергию в его способности, подчинить его волю началам нравственности и тем приготовить его к самоусовершенствованию» [2, с.99-100]. Если воспитатель будет руководствоваться такими идеями и чувствами, он избежит соблазна заботиться в первую очередь о том, чтобы удовлетворить своей работой родных воспитанника; он «напротив – сам сделается строгим судьей своих воспитательных действий и беспристрастно, с полною добросовестностью, будет оценивать результаты своего труда, помня, что за вверенные ему молодые души он отвечает не перед внешними только обязательствами, а перед лицом самого Бога» [2, с. 100].

Такая строгая ответственность воспитателя, при всей трудности его работы, требует от него еще одного качества – *самоотречения*. Автор пособия особо обращает внимание на то, что, беря на себя обязанность быть воспитателем, каждый педагог прежде должен проанализировать самого себя и осознанно решить – «способен ли он к этой обязанности и может ли он терпеливо переносить те трудности, с которыми соединено её выполнение». Он убежден, что «только истинное призвание может заставить горячо полюбить сложную и утомительную деятельность

воспитателя», терпеливо бороться с многочисленными трудностями [2, с. 100].

Далее, каждый воспитатель должен обладать «способностью *полюбить детей*». Если он такой способностью владеет, то это самый верный признак того, что он является воспитателем по призванию. Именно любовь его к детям будет служить ему отрадою и помогать в его трудном деле, «потому что присутствие любви в воспитателе дети легко отгадывают, если только она искренняя, и такому воспитателю они охотно подчиняются». Соответственно и воспитатель получает возможность без особого труда и усилий понимать ход мыслей и дела детей, он легко приобретает их полное доверие, «а только пользуясь доверием, он может проникнуть в душу ребенка и узнать все его наклонности»[2, с. 100-101]. В то же время, указывает П. Тимошенко, «при всей своей любви к детям воспитатель должен *держаться себя осторожно* и твердо стоять на известных приемах, сохранять в нужных случаях серьезный строгий характер, чтобы дети чувствовали над собой его нравственный авторитет: добрый и благоразумный наставник всегда сумеет поставить себя так, что дети из любви и уважения к нему не позволят себе нарушать свои обязанности относительно его»[2, с. 101].

И, конечно же, «воспитатель должен иметь *чистую нравственность*, чтобы он мог подавать собою воспитанникам добрый пример». Данное требование вытекает из всем известной склонности детей к подражанию тому образу действий и поведению, который они видят вокруг себя. Отсюда можно ясно представить, поясняет П. Тимошенко, как много могут сделать добрые личностные качества, добрые и благородные поступки наставника для нравственного воспитания его учеников: «они будут действовать на них сильнее, нежели все возможные правила, взыскания и награды». Соответственно личностные качества педагога должны быть такими, чтобы он не стыдился за них перед людьми, чтобы он «мог их искренне обнаружить перед детьми, не боясь нанести вред их нравственности». Ключевой момент здесь – «искренне обнаружить». Как поясняет автор пособия, во-первых, желание педагога скрыть перед детьми свои «дурные свойства» ему не поможет и не приведет ни к чему. Это только уронит его достоинство в глазах детей и ослабит его воспитательное влияние на них. «Поэтому воспитатель в этом отношении должен вести себя открыто: пусть лучше дети заметят в наставнике несколько неважных слабостей, нежели откроют в нем притворство; лукавить перед питомцем – значит ... рисковать потерей к себе уважения и доверия с его стороны». А, во-вторых, ребенок, подражая наставнику,

сам может усвоить притворство и лукавство как нормы поведения и «таким образом извратить свою душу на всю жизнь» [2, с. 101-102].

Следующее требование касается характера отношений педагога в процессе взаимодействия с детьми. «Общий характер поведения воспитателя в отношении к детям должен отличаться *спокойствием*». Это означает, что воспитатель должен владеть собой, не допускать того, чтобы воспитанник привык смотреть на власть наставника над собой, как на насилие [2, с. 102-103].

Отдельное требование к педагогу касается сферы его поведения в обществе. Он должен вести себя так, чтобы *пользоваться в нем уважением*, потому что «степень уважения, какой пользуется воспитатель в обществе, через взрослых и родителей делается известною и детям и имеет также значительное влияние на их взгляд на воспитателя». Раскрывая то, как должен вести себя воспитатель в обществе, П. Тимошенко цитирует барона Дежерардо и отмечает, в частности, следующие моменты: прежде всего, необходимо уважать самих себя, а для этого не подвергать себя никакой зависимости от других; не допускать над собой какого либо частного покровительства; избегать «духа партий» и даже короткой связи с ними; иметь друзей, но избирать их очень осмотрительно, они должны быть уважаемы в обществе; не угождать слишком много родителям своих воспитанников, в общении с ними пусть не будет ни сухости, ни «короткости», ни оскорбляющей гордости, пусть общение всегда будет просто и скромно с сохранением непринужденного достоинства [2, с. 102-103].

Конечно, отмечает автор пособия, названные качества не исчерпывают всего круга качеств, которые должен иметь воспитатель. Всех их назвать очень трудно. «Но если он владеет в удовлетворительной степени и вышеозначенными, то и тогда деятельность его будет располагать значительным запасом сил, необходимых при воспитании детей» [2, с. 103].

Вторая группа требований к педагогу, как мы уже выше отметили, это требования, которые воспитатель должен соблюдать, принимаясь за педагогическое дело. Они вполне традиционны для рассматриваемых нами учебных пособий и ориентируют на учет в процессе работы индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, отмечает автор, необходимо *изучить* натуру воспитанника, все его способности и наклонности. При этом П. Тимошенко предостерегает от поспешных выводов относительно указанных моментов: «нужно осторожно произносить решительные приговоры над натурою дитяти, иногда многое в ребенке может показаться в преувеличенном виде». Чтобы убедиться в

наличии или отсутствии предполагаемого качества, «иногда необходимо бывает подвергнуть ребенка испытанию, но как можно осторожнее, чтобы он этого не заметил. <...> Открывши в ребенке те или иные свойства, не следует в присутствии его говорить об них с посторонними, потому что ребенок, заметив, какие качества обыкновенно порицают и какие хвалят, может привыкнуть к лицемерию»[2, с. 104].

Вся деятельность воспитателя, продолжает П. Тимошенко, должна основываться именно на тех свойствах, которые он обнаружит в ребенке. Среди таких свойств – во-первых, *дарования* ребенка, а, во-вторых, *качества, привитые ему влиянием других*, окружающей его средой. Именно это должно позволить уберечь ребенка от того, например, что его хотят сделать музыкантом при отсутствии у него каких-либо музыкальных способностей. Необходимо также еще не упускать из вида и *степень развития* тех или иных способностей у ребенка [2, с. 105].

Отдельный аспект внимания педагога, выявление того, *как развивали и воспитывали ребенка ранее*, так как «резкий переход от усвоенных ребенком понятий прежде к новым, слишком противоположным, может повредить нормальности его развития». Организуя воспитание, необходимо *«начинать с легчайшего и постепенно переходить к труднейшему»* (что легко, а что трудно, на это должен указать индивидуальный опыт педагога). Это должно позволить «предохраниться» от двух распространенных «погрешностей»: а) от принуждения детей к непосильной работе; б) от расточительности их сил [2, с. 105-106].

И, наконец, воспитание должно быть *правдиво*: «воспитатель не должен умственных и нравственных недостатков своего воспитанника прикрывать наружным блеском, с целью обмануть неопытных наблюдателей. Подобное поведение воспитателя будет не только преступлением перед воспитанником, которому дают вместо истинного усовершенствования ложное, но и пред всем обществом, в числе сограждан которого, вследствие такого поведения воспитателя, явятся потом недостойные члены». Кроме правдивости воспитание должно отличаться *основательностью*, так как без него оно не может быть прочным. Воспитываемые качества и свойства обязаны развиваться с такой прочностью и силой, чтобы сделаться полностью собственными для ребенка. Только в этом случае педагог выполнит самое последнее и самое важное правило воспитания – будет воспитывать так, что *впоследствии воспитанник будет в состоянии сам продолжать свое воспитание, т.е. будет приготовлен к самостоятельности* [2, с. 106-107].

Такова совокупность требований к педагогу в изложении П. Тимошенко. Можно ли сказать, что что-то из этого устарело или потеряло профессиональную актуальность? Однозначно нет, все вполне современно и актуально. Следовало бы только обратить внимание на самое первое качество, требуемое от педагога – наличие зрелости. С одной стороны, практика показывает, что, как правило, в первую очередь добиваются наилучших, наивысших результатов состоявшиеся, зрелые (в самом широком смысле слова) педагоги. С другой же стороны, профессиональная зрелость – вещь приходящая, и приходящая именно в процессе педагогического труда. Чем раньше ты им начнешь заниматься, тем скорее и наступит зрелость.

Но насколько все указанное реализуемо? В какой-то степени – да! Особенно в части специальной подготовки учителя, формирования знаний, умений и навыков в области педагогической техники. Но актуальным продолжает оставаться главный вопрос – это требования к личности педагога. И сегодня, благодаря ЕГЭ, мы все дальше и дальше от его решения. Как через ЕГЭ можно выявить наличие призвания и любви к педагогическому делу? Как предъявляемые абитуриентом баллы по русскому языку, обществознанию, математике и т.д. позволят определить, что соискатель профессии учителя испытывает любовь к ней? Как измерить «силу и нравственное выражение всей личности», ведь и П. Тимошенко, и авторы других пособий в один голос говорят: научной педагогике и технике обучения и воспитания научить можно, но это вторично; без личности, без настоящего Духа педагога все обречено на ремесленничество и убогость.

Список литературы

1. Сикорский И.А. Психологические основы Воспитания и Обучения. Изд. 3-е, доп. – Киев, 1909.
2. Тимошенко П. Очерки науки о воспитании. Ч.1. Педагогика. – Харьков, 1866.

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА – НЕНОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Особое место в системе образования студентов-филологов занимает их подготовка как педагогов, призванных посредством слова передавать опыт познания окружающего мира во всех его проявлениях. В этом смысле надпредметная функция языка обуславливает многогранность, универсальность профессиональной деятельности словесника, способного через слово оказывать влияние в рамках учебного процесса на обучающегося.

Осуществление профессиональной деятельности для филолога, как и для любого другого специалиста педагогического профиля, сопряжено и, в известной степени, корректируется особенностями индивидуально-психологических характеристик субъектов деятельности. Эти особенности часто выступают как дополнительные или побочные факторы (переменные) в исследовании, не принимающиеся в расчёт при интерпретации его результатов (например, интеллект, половозрастные и социально-типологические характеристики и пр.). Это, однако, в некоторых случаях может быть принципиальной причиной получения некорректных выводов. Так, при подготовке филологов особое внимание необходимо уделить критерию отношения к русскому языку как к родному, что требует принципиальной дифференциации студентов-филологов на носителей и неносителей языка. В этом случае процесс профессиональной подготовки филологов – неносителей русского языка, приводящий с психологической точки зрения к формированию у них готовности к профессиональной деятельности, будет специфичен по отношению к её формированию у его носителей, что требует обоснования и включения в его содержание особых, различающих эти два процесса, психолого-педагогических условий.

Таким образом, можно констатировать факт наличия научной проблемы, связанной с обоснованием психолого-педагогических условий формирования готовности будущих филологов – неносителей русского языка к профессиональной деятельности.

Проблема готовности к деятельности многогранно изучалась в общей, педагогической психологии, психологии труда, педагогике и психологии профессионального образования А.Г. Асмоловым, Е.В. Бондаревской, А.А. Деркачом, И.В. Дубровиной, Е.А. Климовым, Р.Д. Санжаевой, Д.Н. Узнадзе и др., что позволило различить феноменологию установки и готовности к деятельности, определить

структуру готовности и содержательно наполнить её компоненты [1, 3, 6, 16].

Отметим, что понятие готовности определяется в психолого-педагогической науке двояко: как определённое психическое состояние и как определённое свойство или система свойств и качеств личности, реализующихся в той или иной деятельности. Структура психологической готовности к деятельности может быть представлена тремя блоками (когнитивным, конативным и мотивационным), в каждом из которых есть стартовая установка к тому или иному виду деятельности и одновременно способность к достижению необходимого позитивного результата. В этом смысле готовность личности к деятельности представляет собой включённость субъекта в деятельность через активизацию сочетания когнитивных, конативных и мотивационных компонентов отношения к этой деятельности.

Готовность к деятельности по содержанию специфицируется субъектными характеристиками и видом той деятельности, в которую этот субъект включается. Так, профессиональная деятельность и личность будущего учителя, которым становится, в том числе студент-филолог, является объектом пристального внимания учёных, посвятивших свои исследования специфике студенческого возраста (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова), выявлению этапов и факторов становления будущего специалиста как субъекта деятельности (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина и др.), определению роли индивидуально-личностных особенностей формирования профессиональных способностей будущего учителя (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов). В работах отмечено, что для студента как субъекта деятельности ключевым направлением развития успешности учебно-профессиональной деятельности является формирование психологической готовности к ней, которая включает в себя осознание специфики учебной деятельности студента, заключающейся в необходимости активной самостоятельной работы, в принятии ответственности за её результативность. При этом происходит поэтапное формирование психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности – от готовности к выбору соответствующей профессии к готовности к учебно-профессиональной деятельности по овладению этой профессией и далее – к готовности к её выполнению. Здесь готовность может проявляться либо в форме установок, предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям, либо в виде мотивационной готовности к организации образа мира, либо в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации. Готовность будущего

учителя к профессиональной деятельности представляется через раскрытие сущности, природы и структуры педагогической деятельности как творческого процесса, через мысль о том, что становление творческой личности учителя начинается с формирования общепедагогических умений, учитывающих специфику конкретного предмета. При этом ведущей идеей в психологии профессионального образования будущих учителей является разрешение противоречия, состоящего в ориентации образования на информационную, «знаниевую» парадигму без учёта индивидуальности студентов и новых требований к современному специалисту, и на этой основе – формирования готовности к профессиональной деятельности.

Вопросам формирования различных компонентов профессионализма будущего филолога на этапе его обучения в вузе посвящены работы П.С. Норкиной, В.И. Саулина, Н.Е. Синичкиной, Н.В. Янкиной и др. Изучение особенностей различных сторон и компонентов профессиональной подготовки для неносителей русского языка в рамках филологического образования стало предметом интереса Б.В. Беляева, И.А. Богомоловой, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, О.Г. Митрофановой, Б. Уртнасан и др. В их работах отмечается, что принципиальным феноменом, который характеризует профессиональную деятельность будущих учителей-словесников, является языковая (профессиональная, лингвометодическая) компетентность, понимаемая как способность продуктивно решать профессиональные задачи в области языкового образования школьника на основе системы знаний по русскому языку и методике преподавания русского языка через осознание метапредметной функции родного языка и его статуса как национально-культурного феномена. Учёные-дидакты, лингвисты и методисты обращают внимание на особое положение учителей русского языка и литературы в школе, что связано с уникальностью преподаваемых ими предметов. Специфика профессиональной подготовки учителя-словесника обуславливается прежде всего целями и содержанием школьного курса русского языка, в котором отражаются идеи гуманизации и гуманитаризации образования, компетентностного подхода и коммуникативно-речевой направленности [1].

Профессиональную компетентность учителя-словесника следует рассматривать через совокупность ключевых (ценностно-смысловой, информационной, коммуникативной, социокультурной и др.), базовых (лингвометодической и компетентности в области дисциплин, посвященных изучению литературы и методики её преподавания) и предметных компетентностей, формирование которых предполагает

создание в рамках учебного процесса особых психолого-педагогических условий [2].

По мнению В.Г. Костомарова [3], чтобы уловить содержание какого-либо текста, надо знать гораздо больше, чем значения составляющих его слов, ибо они лишь сигналы смысла, условием адекватного восприятия которого служит фоновое знание. Понимание или правильное употребление слова – это доказательство владения именно фоновым знанием. В особенности это относится в подготовке будущих филологов-русистов, не являющихся носителями русского языка. Отдельным аргументом в добавление к сказанному считаем тезис Б. Уртнасан [4], подчёркивающей, что современная практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что незнание смысла, отражаемого в слове, приводит к недопониманию русской речи.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам утверждать, что существуют нерешённые проблемы в области филологического образования применительно к неносителям русского языка, связанные с формированием у них готовности к осуществлению профессиональной деятельности и возможностью использования в этом процессе специальных психолого-педагогических условий.

Список литературы

1. Норкина П.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих лингвистов-переводчиков: Дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2011.
2. Саулин В.И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009.
3. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. – М., 2005.
4. Уртнасан Б. Логоэпистемический компонент в современном русском речеупотреблении (с позиции филолога-носителя монгольского языка): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Одним из приоритетных направлений национальной политики российского государства в области образования в условиях его модернизации является содействие формированию у подрастающего поколения общероссийского гражданского сознания, обеспечивающего целостность многонациональной России, единство политической нации. Для этого, как указано в «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» (2006 г.), требуется повышение качества образования, адаптивность всей системы образования к уровням развития и подготовки учащихся с учётом языка обучения, специфики этнокультурного содержания гуманитарных дисциплин, повышение эффективности форм и технологий обучения. Улучшение качества обучения, совершенствование образовательных технологий, повышение эффективности становятся весьма актуальными педагогическими проблемами в связи с введением в школах России профильного обучения, использованием рейтинговой системы контроля и самоконтроля с применением тестов, компьютеризацией учебных занятий, направленностью обучения на самообразование и внедрение метода самооценки знаний, рационализацией контроля успешности обучения, усилением действенности обратной связи в обучении [2, с. 3].

Современное состояние педагогической науки характеризуется вариативностью концепций, методологических подходов, технологий и методических систем. Одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики образования является направление, разрабатывающее идею непрерывного образования, становление и развитие компетентностей.

Под профессиональной компетентностью учителя в наиболее общем виде понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности педагога, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Психолого-педагогические исследования и анализ опыта работы показывают, что познавательная компетентность не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации, а потому есть

смысл говорить о её развитии только тогда, когда она проявляется в какой-либо ситуации, предполагающей мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности. Однако, как показывает практика, в школе доминирует ориентация на обучение с целью формирования знаний, навыков, умений. Целеполагание является прерогативой учителя, ученики не включены в планирование собственной учебной деятельности, рефлексию ее хода и результатов. Основное внимание уделяется предметной стороне, основывающейся на репродуктивных методах работы учителя с учащимися. Формы организации учебного процесса и взаимодействия между его участниками в недостаточной степени способствуют приобретению опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, общая профессиональная компетентность учителя проявляется как совокупность частных компетентностей, каждая из которых нацелена на обеспечение того или иного направления педагогической деятельности. Рассмотрим содержание некоторых частных компетентностей, входящих в кластер так называемых ключевых или базовых компетентностей.

Анализ имеющихся в литературе классификаций ключевых компетенций позволил определить следующие их группы: коммуникативные (понимание текстов, работа с информацией, выступление, написание текстов); информационные (компьютерные – Интернет, электронная почта, программирование); исследовательские (владение естественнонаучными и гуманитарными методами исследования); проектные (развитое проектное мышление – разработка проектов и участие в их реализации); работа с числами (вычисления, использование математических методов для решения практических задач).

На сегодняшний день не существует единой классификации ключевых компетенций и тем более их содержательного наполнения. Состав любой ключевой компетенции определяется на основе исследований и в ходе дискуссии, в процессе которой договариваются о том, какие умения в современном обществе являются необходимыми для успешной профессиональной, личной и общественной жизни. Далее, все умения определяются до той степени детализации, чтобы учителю было понятно, что реализовывать в учебном процессе, а ученику чему учиться, считая это своим образовательным результатом. Каждая ключевая компетенция подразделяется по уровням ее достижения в учебном процессе, т.е. все умения распределены по степени их усложнения. Количество уровней достижения зависит от того, насколько подробно удалось продифференцировать овладение ключевой компетенцией по

степени усложнения соответствующих умений. Поэтому их может быть и три, четыре, и пять уровней овладения компетенцией.

Базовая компетентность учителя заключается в умении организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов учащегося, сформулированных как ключевые компетенции. Уметь организовать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало интерес, желание вместе думать и дискутировать, ставить оригинальные вопросы, проявлять независимое мышление, формулировать идеи, высказывать разнообразные точки зрения. Чтобы оно мотивировало учащихся к более высоким достижениям и интеллектуальному росту. Так, можно выделить те характеристики ситуаций, которые должен организовывать любой учитель, с целью создания в классе «развивающей среды».

Приведем примеры характеристик образовательных ситуаций, которые должен организовывать любой учитель, с целью создания в классе «развивающей среды»: мотивация учащихся на реализацию той или иной работы, деятельности; самостоятельная, мотивированная учебная работа учащегося, деятельность (самостоятельное осуществление разных видов работы, в процессе которой происходит формирование умений, понятий, представлений – поиск нужной информации, проектирование и реализация своей деятельности, осознанность цели работы и ответственность за результат); осуществление учащимся самостоятельного выбора (темы, целей, уровня сложности задания, форм и способов работы и т.д.); наличие групповой проектной работы учащихся (определение тем и проблем, распределение обязанностей, планирование, дискуссия, оценка и рефлексивное обсуждение результатов); участие учащихся в различных формах дискуссии; формирование понятий и организации на их основе своих действий; система оценивания, которая позволяет и помогает учащемуся планировать свои будущие учебные результаты, самому оценивать уровень их достижения и совершенствовать их.

Далее определим возможные действия учителя, направленные на создание развивающей среды: поощрять за попытки что-то сделать самостоятельно; демонстрировать заинтересованность в успехе учащихся по достижению поставленных целей; побуждать к постановке трудных, но реалистичных целей, к выражению своей точки зрения отличной от окружающих, к опробованию других способов мышления и поведения; включать учащихся в разные виды деятельности, способствующие развитию у них различных способностей; позволять строить собственную картину мира на основе своего понимания и культурных образов;

показывать ученикам, как можно самостоятельно учиться и придумывать что-то новое; показывать относительность любого знания и его связь с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил; демонстрировать учащимся, что осознание того, что я чего-то «не знаю», «не умею» или «не понимаю» не только не стыдно, но является первым шагом к «знаю», «умею» и «понимаю».

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. Но это и процесс циклический, так как в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве. Процесс саморазвития обусловлен биологически и связан с социализацией и индивидуализацией личности, которая сознательно организует собственную жизнь, а значит, и собственное развитие.

Список литературы

1. Алексахина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования (Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем). Монография. – СПб., 1997.

2. Иохвидов В.В. Проблема повышения эффективности урока в отечественной педагогике в период 40-х – 90-х годов XX столетия: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пятигорск, 2007.

В.Н. Гончаров, г. Ставрополь

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современных социокультурных условиях образование рассматривается как стратегически важная сфера общественной жизни, главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Процессы модернизации, происходящие в обществе и системе образования как его подсистеме, предполагают системные изменения на содержательном, технологическом и результативном уровне [1, с. 65-68].

Признавая сложность системы ценностей личности, её многомерность как объекта изучения, ряд исследователей отмечают, что

именно духовно-нравственные ценности, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым детерминируют её поведение. В связи с этим ценностные ориентации обучающихся как одна из наиболее важных психологических характеристик зрелой личности являются предметом пристального внимания педагогов.

Ценностные ориентации включают в себя: этические, эстетические, политические, религиозные основания – критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации; основания, по которым личность или группа «выстраивает» воспринимаемые объекты, субъекты, явления и события по степени их значимости.

Как известно ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления субъектом жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия.

Вопрос о ценностных ориентациях, как личности, так и группы, невозможно рассматривать в отрыве от понятия собственно ценностей. Когда речь идет об относительно общих и абстрактных понятиях, то можно сказать, что на этом уровне ценности являются общими для всех общественных групп, и они могут быть рассмотрены как ценности общества.

Однако при переходе к оцениванию более конкретных общественных явлений, например, таких, как образование, культура, группы начинают различаться по принимаемым оценкам. Ценности различных социальных групп могут не совпадать между собой, и в этом случае трудно говорить уже о ценностях общества. Специфика отношения к каждой из таких ценностей определяется местом социальной группы в системе общественных отношений.

Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения обучающихся как составляющей личностного результата образования. Как известно, в педагогической литературе мировоззрение рассматривается «как целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества» [3, с.143].

Личностные образовательные результаты предполагают воспитание российской гражданской идентичности. Актуальность проблемы

формирования гражданской идентичности обусловлена особенностями образовательной социально-педагогической ситуации, характеризующейся трансформацией сложившейся системы образования, национального воспитания, пересмотром образовательных стандартов в пользу заключения общественного договора, согласующего требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом, государством, изменением контингента обучающихся в сторону поликультурного состава.

Помимо решения чисто образовательных и воспитательных задач, современная система образования должна способствовать решению широкого спектра проблем, выходящих за границы традиционно понимаемого образовательного пространства.

Особую остроту приобретает проблема глобального кризиса идентичности, которая характерна для современного общества. Кризис идентичности рождает весьма болезненные для подрастающего поколения проблемы личностного самоопределения. Согласно Э. Эриксону, в отсутствие общепринятых идеалов, принципов и норм взрослеющий человек не в состоянии обрести собственную идентичность – центральное качество личности, в котором проявляется неразрывная связь человека с окружающим его социальным и культурным миром [4].

Необходимость постоянного совершенствования образовательной системы в целях развития общекультурного, личностного, интеллектуального потенциала диктуется процессами глобализации, информатизации, повышенной профессиональной мобильности, требованиями непрерывного образования.

Терминологическая многозначность категории «идентичность» выражается в том, что спектр смыслов, вкладываемых в данное понятие, достаточно широк. Согласно современным исследованиям идентичность – это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания.

Идентичность личности определяет способность человека постоянно усваивать, обобщать и интегрировать свой личностный и социальный опыт, что позволяет ему сохранять ощущение собственной непрерывности и целостности в постоянно меняющемся внешнем мире; это искусство быть собой, самореализовываться и осознавать самого себя в меняющихся условиях.

Таким образом, идентичность предстает как свойство личности оставаться собой в трансформирующемся мире, в результате осознания своей индивидуальности, отличности от других, как результат

отождествления индивида с группой на основе восприятия ее ценностей, социальных установок и ролей.

В результате расширяющихся контактов между народами разных стран и представителями различных культур происходит постепенное стирание культурной самобытности. Стремление сохранить особенности и традиции своей культуры становится естественной реакцией на этот процесс. В этих условиях особую актуальность в межкультурной коммуникации приобретает проблема культурной идентичности, которая выражается в осознании человеком своей принадлежности к той или иной культуре, позволяющей ему определить свое место в социокультурном пространстве.

В основе существования и развития любой культуры и общества лежат базовые системы ценностей, а также связанные с ними традиции, правила, стандарты поведения, культурные символы. Тесно связанные между собой, они формируют единое поле культуры.

Находясь в сообществе других людей, человек может в различной степени усвоить и принять господствующие в нем ценности, адаптировать в привычках и элементах индивидуального сознания. Это создает упорядоченность жизни человека и делает его неотъемлемой частью какой-либо конкретной культуры, в результате чего происходит самоотождествление себя с культурными образцами общества.

Социокультурная детерминированность идентичности обуславливает рассмотрение процесса идентификации личности как интериоризации ею социокультурных воздействий в ходе многообразных коммуникативных отношений, следовательно, как взаимодействие индивидуально-личностного и социокультурного начал.

Первостепенную значимость в процессе идентификации личности имеют моральные и мировоззренческие принципы и идеалы, определяющие систему координат, стратегию бытия личности, на основе которой она вырабатывает свои жизненные приоритеты и ценности.

Современный социокультурный контекст идентификационных процессов детерминруется рядом специфических черт, среди которых наиболее значимыми являются: динамичные изменения политических и экономических структур, усложнение социально-стратификационной системы общества, расширение рамок социального взаимодействия, нарастание информационных потоков, культурное многообразие, а также глубокая модификация нормативноценностной системы и моделей социального поведения. Эти и другие факторы обуславливают

нестабильность социокультурной среды, к которой необходимо адаптироваться.

В данных условиях социокультурная идентификация личности приобретает преимущественно адаптивный характер, что проявляется в структуре идентификационной иерархии и механизмах формирования социальной идентичности и требует специального детального социологического анализа.

Современный интерес к социокультурной идентичности и сопровождению процесса ее становления обусловлен рядом причин, в числе которых: нестабильность и подвижность подлежащих социокультурному наследованию норм, ценностей, образцов, разнообразие носителей социокультурного опыта, зачастую находящихся по отношению друг к другу в конкурентной борьбе за новое поколение; фиксируемый отдельными исследователями переход от постфигуративного к кофигуративному [2] обществу (наследуется не прошлый, а современный социокультурный опыт и, как следствие, возрастает значение личностного выбора при определении индивидуальной биографии); кризис традиционных социальных институтов как носителей устоявшихся связей и отношений, что предопределяет снижение их референтности для личности и неизбежно усугубляет проблему становления индивидуальной идентичности; инициированный государством и поддержанный обществом поиск единой российской и гражданской идентичностей как основы для возрождения национального самосознания и базы для воспитания молодежи; многочисленные свидетельства идентификационного кризиса, проявлением которого выступает увеличение числа молодых людей с неопределенной («не касается», «не знаю», «для меня это ничего не означает») и девиантной идентичностью (пренебрежение или отрицание общепринятых норм, ценностей, оценок, образцов); рост доли молодых людей с мораторием идентичности и присущими ему процессами отчуждения от общества (ни с кем и ни с чем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя, проявляют гипертрофированную склонность к «индивидуализации» идентичности, поддерживаемую, в том числе отдельными педагогическими практиками); расхождение в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди и их родители и педагоги; вместе с тем влияние последних на снижение идентификационной неопределенности и девиантности идентичности продолжает оставаться принципиальным и значимым; внимание современного человекознания к изучению динамики личностных

изменений, в частности, механизмов перехода «социальное – индивидуальное» и поддерживающих данный переход процессов.

В этой связи особый интерес представляют изучение и анализ складывающихся идентификационных предпочтений обучающихся и социокультурной идентичности, которая представляет собой результат отождествления индивида с такими макросоциальными общностями, как общество в целом, государство, нация.

В настоящее время существует потребность в научном осмыслении и анализе проблем социокультурной самоидентификации обучающихся в условиях социальных перемен современного российского общества.

Социокультурная идентичность может рассматриваться в аспектах:

а) когнитивно-смысловом (осознание своей принадлежности к определенной группе (общности), позволяющее солидаризироваться с ее идеалами, стандартами, базовыми типизациями, принимать их и формировать соответствующие «обыденные теории»; формирование представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям; выработка мнения о себе как члене данной группы, соотнесение данного мнения с соответствующим мнением членов данной группы как «своих» и других групп как «чужих»);

б) эмоционально-ценностном (совокупность чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о членстве в ингруппах и аутгруппах, актуализация и ощущение адекватности/неадекватности собственного «Я»);

в) деятельностном (реализация интериоризированных образцов, соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы).

Изучение идентификационной сферы обучающихся основывается на рассмотрении структуры социокультурной идентичности в онтогенезе личностного развития. Такой подход предполагает выдвижение на первый план педагогической задачи формирования когнитивной направленности обучающихся как когнитивно-смыслового аспекта социокультурной идентичности. Когнитивная направленность личности становится базой для формирования толерантных установок как эмоционально-ценностного аспекта социокультурной идентичности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского

общества // Вестник образования. – 2008. – №1. – С. 65 -85.

2. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1983.

3. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: БРЭ, 2002. – С.143.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996.

*А.Ф. Григорьев, Л.С. Сухиташвили,
Н.Г. Алейникова, г. Ставрополь*

ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К КОРРЕЛЯЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС ВПО В ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время высшее профессиональное образование России осуществляет реализацию стандартов третьего поколения, что потребовало осуществить корреляцию содержания ФГОС ВПО с требованиями ФГОС начального, среднего и старшего общего образования. Корреляция содержания ФГОС ВПО с требованиями ФГОС начального, среднего и старшего общего образования должна просматриваться, прежде всего, через призму постановки задач формирования общей культуры, духовно-нравственного, социального, личностного развития обучающихся, создания основы для развития творческих способностей, саморазвития и самосовершенствования, сохранения и укрепления здоровья обучающихся и т.д. Вопросы о перспективах вузовского образования в сфере музыкального образования приобретают сегодня особую остроту и социальную значимость в силу ряда объективных факторов, особенно в Ставропольском крае, что актуализирует их изучение и позволяет сформулировать некоторые противоречия, тезисы, обобщения, требующие научного анализа и практического решения в сфере современного педагогического образования.

Анализ содержания последнего ФГОС начального, среднего и старшего общего образования позволяет констатировать, что дисциплины художественного цикла постепенно вытесняются из школьного цикла обязательных дисциплин и переводятся в число дисциплин по выбору, или в число внеклассных кружковых мероприятий [3]. Учитывая значимую роль дисциплин цикла художественного творчества (музыка, хореография и изодейтельность) как эффективного педагогического средства в решении задач духовно-нравственного порядка, определенных в сфере школьного

образования как приоритетных, предложения об исключении предметов художественного цикла из обязательных школьных дисциплин, явно диссонирует с государственной стратегией образования и воспитания. Во-первых, это, прежде всего, ограничит траекторию развития самих учащихся школьников, а во-вторых, влечет за собой еще более глобальную проблему. В связи с этим задача формирования общей культуры, духовно-нравственного, социального, личностного развития обучающихся и будущего российского общества становится в принципе не выполнимой! И в данном случае задача, обеспечивающая будущее страны, прописанная в ФГОС начального, среднего и старшего общего образования как стратегически значимая, не что иное, как декларация о хороших и добрых намерениях.

Вопреки данному противоречию, мониторинг кадрового обеспечения в сфере дошкольного, дополнительного и школьного образования по Ставропольскому краю показал востребованность в педагогических кадрах художественного профиля. Декларация, озвученная с высокой трибуны, о новой современной школе и новом учителе, безусловно, актуализирует вопросы перед педагогической вузовской общественностью в части выработки новых подходов, разработки профессиональных компетенций будущего учителя, что невозможно сделать без анализа прошлого, настоящего и будущего.

Уровень развития современного общества требует выработки новых подходов и поисков инновационных решений и сфере образования, что сопровождается комплексом противоречий.

С одной стороны, процессы глобализации требуют от системы образования «конвертируемости» отечественных дипломов, их признания на мировом рынке труда, а с другой стороны, отечественные работодатели, как и представители системы образования, еще не могут дать однозначный ответ на вопрос о том, кто займет нишу специалистов на российском рынке: бакалавры или магистры. Бакалавриат, как известно, предусматривает систему общей подготовки в какой-либо сфере профессиональной деятельности, а магистратура в свою очередь предусматривает усиление подготовки к самостоятельным научным исследованиям. В связи с этим приобретает актуальность анализ и оценка пока еще действующего ГОС ВПО и нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО) в свете потребностей и возможностей современной профессиональной деятельности. Государственный образовательный стандарт первого и второго поколений (ГОС ВПО) регулировали образовательную деятельность вузов в части разработки общих требований: к основной

образовательной программе, к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы профессионального образования, уровню подготовленности обучающихся, объему учебной работы, срокам освоения образовательных программ, к итоговым результатам образования в соответствии с потребностями современного общества. Также ГОС ВПО 1 и 2 поколений предусматривали включение в рабочий учебный план национально-регионального компонента, учитывающего специфику региона и способствующего повышению конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда данного региона. В конечном итоге ГОС ВПО являлись на протяжении почти десяти лет основой объективной оценкой уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования [1; 2].

Присоединение и полноценное вхождение России в Болонский процесс обусловило необходимость перехода системы высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки: бакалавриат и магистратуру, стандарты которых созданы на основе базовых принципов Болонского процесса. Результаты обучения выражены в формате компетенций, и с учетом трудозатрат в кредитных (зачетных) единицах.

Среди компетенций, которыми должен обладать выпускник, выделяются общекультурные и профессиональные, последние включают в себя обще профессиональные компетенции и компетенции по видам деятельности бакалавра. Очевидно, что обще профессиональные компетенции не являются едиными для любой профессиональной деятельности, а лишь общими, не относящимися к конкретному виду деятельности бакалавра. В разряд компетенций вводятся категории способности, готовности, владения, использования, осознания, стремления, умения. Знания же выступают в роли не только конечного результата образовательного процесса, но и в качестве базиса профессиональной компетентности бакалавра. Основная образовательная программа (ООП) бакалавриата предусматривает изучение целого ряда учебных циклов, которые имеют базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет в свою очередь формировать профессиональные компетенции [4]. Содержательное наполнение вариативной части образовательной программы становится прерогативой вуза, что, безусловно, дает определенную свободу в образовательном пространстве. Однако здесь обнаруживается очевидное

противоречие, в части решения одной из задач, направленной на создание единого образовательного пространства в подготовке бакалавра. Если Вуз имеет возможность самостоятельно наполнять вариативную часть любой образовательной программы, то задача создания единого образовательного пространства становится практически не выполнимой. При этом студент, обучающийся в Вузе даже на территории России, не сможет перевестись в другой Вуз по одному и тому же профилю (особенно художественно-творческих профессий) и продолжить обучение без корректировки, различных пересдач возможно с потерей курса.

Следующая проблема, сопряженная с внедрением новых стандартов бакалавриата. Практически все вузы РФ, осуществляющие подготовку специалистов в области педагогического образования, в настоящее время уже разработали учебные планы направлений подготовки бакалавров и магистров. И в этой связи можно констатировать следующие противоречия:

- между новыми образовательными стандартами, предусматривающими результаты образовательного процесса в виде компетенций, с одной стороны, и отсутствием в нормативных документах процедуры оценки сформированности этих компетенций – с другой;

- между необходимостью максимальной индивидуализации процесса обучения, что обусловлено различным уровнем сформированности составляющих профессиональных компетенций студентов с различной базовой подготовкой, и использованием в образовательном процессе стандартных методик диагностики уровней сформированности компетенций обучающихся.

В ФГОС по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование в пункте IV «Характеристика профессиональной деятельности бакалавров» указано: бакалавр готовится по следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая; культурно-просветительская; научно-исследовательская [4]. В стандарте (пункт 4.4.) определены профессиональные задачи, соответствующие видам профессиональной деятельности. В области культурно-просветительской деятельности это: изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства [4]. Среди профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник в области культурно-просветительской деятельности, обозначены: способность разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы (ПК-9); способность выявлять и

использовать возможности региональной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10).

Базовая часть ООП бакалавриата предусматривает изучение гуманитарного, социального и экономического циклов, вариативная (профильная) часть дает возможность углубления и расширения компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин. Базовая часть ООП бакалавриата включает: историю, философию, иностранный язык, экономику образования, педагогическую риторику. Обозначенные выше параметры ФГОС показывают, что для подготовки культурно-просветительской деятельности бакалавра как вида профессиональной деятельности не созданы достаточные условия [4].

Культурно-просветительская деятельность представляет собой самостоятельную сферу гуманитарных знаний и требует специальной подготовки. Профессиональные задачи, определенные ФГОС: изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства не отражают сущности профессиональной деятельности в этой сфере, которая, на наш взгляд, не должна сводиться к формальному изучению и реализации потребностей и организации культурного пространства, она должна носить систематический, и более того, системный характер.

По нашему мнению, ООП бакалавриата требует введения в базовую или вариативную часть учебных циклов таких дисциплин, как «Основы социокультурной деятельности», «Организация социокультурной деятельности», «Основы культурно-просветительской деятельности». Необходимо также и включение регионального компонента в базовую или вариативную части ФГОС, что в свою очередь расширит и конкретизирует общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции и даст возможность будущему учителю осуществлять культурно-просветительскую деятельность как профессиональную.

Таким образом, корреляция содержания ФГОС ВПО с требованиями ФГОС начального, среднего и старшего общего образования в части анализа требований: к результатам освоения основных образовательных программ; к структуре и содержанию основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основных образовательных программ и их объему, а также к соотношению обязательной части основных образовательных программ и частей, формируемых участниками образовательного процесса; позволяет сформулировать следующее.

Несмотря на вышеуказанные противоречия и отсутствие ясных ориентиров в ФГОС ВПО и ПрООП бакалавриата в области

профессиональной подготовки кадров, в содержании учебных дисциплин, закрепленных за кафедрами факультета, в полной мере отражаются требования к результатам, содержанию, структуре и условиям освоения основных образовательных программ, учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на каждой ступени образования, а также национальные и этнокультурные особенности региона. ФГОС ВПО и ПрООП бакалавриата может способствовать реализации современных требований социума и являться моделью будущего учителя при условии существенной доработки.

Список литературы

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: Учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования: содержание и механизмы реализации: Программа дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации) / Минобрнауки России. – М., 2011.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 46).

Е.И. Дворникова, г. Ставрополь

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшим качеством духовно развитой личности является ее открытость диалогу с другой личностью, с другой культурой. Перед литературным образованием стоит цель по формированию и воспитанию

личности, способной осознавать ценности своей культуры и ориентированной на диалог с Другим. Проблема заключается в том, что неразвитая духовно личность неспособна не только к обогащающему диалогу, но и не в состоянии увидеть и оценить ценность памятников своей национальной культуры. Художественное произведение русской литературы является таким созидательным посредником, который позволяет приобщаться, впитывать и усваивать ценности культуры и тем самым создавать себя, строить свой внутренний мир.

В связи со сказанным представляет интерес модель, предложенная Д.С. Лихачевым: личность, микрокосм, окружающий мир, макрокосм и памятники духовной культуры между мирами. Данная модель предполагает не только наличие макро- и микрокосма, большого и малого миров, но и возможность через посредующий элемент, коим является русская литература, вхождения человека в большой мир как полноправного участника истории. Таким образом, если следовать за мыслью Д.С. Лихачева, то такой важный элемент русской культуры, как художественная литература, во-первых, содержит необходимые ценностные компоненты, формирующие образ «Я», а во-вторых, через их усвоение, впитывание произведений искусства слова личность получает шанс открыть для себя космос, многогранный мир реальности. Д.С. Лихачев предлагает образ культурной личности на своем материале, то есть на примере древнерусской культуры и литературы. Но верно также и то, что произведения русской классики, современные образцы литературы способны выполнить функции посредника, помогающего усваивать ценности большой культуры.

Движение лейтмотивов, этапы духовных возвышений и кризисов, «движение идеалов» связаны единой цепью и составляют историю развития литературы как историю отраженного в слове духовного опыта поколений. Своеобразие и уникальная сила литературы проистекает из ее материала. Материалом этим является язык, а базовым элементом языка художественного творчества является слово, словесный знак. Слово в контексте мировой культуры ассоциируется с Творением и с Творцом. Ведь сказано в Писании: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Все через него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть» (Ев. Иоанна). Слово, таким образом, обладает высоким творческим, созидательным смыслом и является неоспоримой ценностью. К божественной относят природу слова и языка некоторые авторы лингвистических теорий, в частности, К. Аксаков.

В философской традиции имеславия, к примеру, принято наделять словесный знак, имя высшим символическим значением. «Внешняя

форма, тело слова подлежит общеобязательному учету и потому общеобязательной нормировке; но живет оно не для себя, а для своей души. Душу же слова образует объективное его значение, содержащее сколько угодно признаков, имеющее полутона духовной окраски, ассоциативные обертоны: это целый мир смысла, тут свои пропасти и вершины» [1, с. 238]. Семантическое содержание слова, его душа, или в терминах П.А. Флоренского, семема слова неисчерпаема и не подлежит учету рассудочных схем. «Семема способна беспрельдно расширяться, изменяя строение соотнесенных в ней духовных элементом, менять свои очертания, выбирать в себя новое, хотя и связанное с прежнем содержание, приглушать старое, – одним словом, она живет, как и всякая душа, и жизнь ее – в непрестанном становлении» [1, с. 238]. Таким образом, слово, как живой организм, претерпевает процесс смен и становления содержательной стороны. Более того, слово не просто организм, чья жизнь подчинена своим законам, но организм, обладающий внутренней духовной структурой. Душа слова – его смысл. Такую структуру слово естественного языка унаследовало от священного Слова, по сути своей являющимся божественной ипостасью, Богом. Разумеется, эволюция человеческого духа привела к тому, что произошло расщепление сакрального и профанного. Секуляризация культа выхолостила божественный смысл слов нашего языка. Однако историческая память оставила в некоторых словах, прежде всего именах, местоимениях, их священную суть. Но даже отторгнутое от своей священной первоосновы, слово естественного языка, а еще более слово языка искусства литературного, продолжает оставаться «ареной формирования смысла» (А.Ф. Лосев). То есть оно не утратило, сохранило творческую, созидательную природу. Этот процесс житнетворчества связан с тем, что определено в философии имени А.Ф. Лосева как идея слова [2, с. 652].

Тот факт, что слово несло на себе божественный отпечаток, позволяло фиксировать в слове, в произведении наиболее значимые события и явления, связанные с культурной, национально-государственной идентичностью. Так, завершение процесса становления национального самосознания потребовало от древнерусских мыслителей духовного подвига, создания «Повести временных лет». Летописец прежде всего себе и своему народу, а также предполагаемому оппоненту, сообщает «политическую историю» княжеской власти, возникновения славян, их расселение, положение Древнерусского государства среди других государств и земель. То, что запечатлено в слове, выражено в повествовательной форме летописи и древнерусской литературы имеет высочайшую степень ценностного значения. Кажется, что положение

древнерусского государства стало определенное после фиксации давно известного факта в слове Летописи. «Чувство значительности происходящего, значительности всего временного, значительности истории человеческого бытия не покидало древнерусского человека ни в жизни, ни в искусстве, ни в литературе. Человек, живя в мире, помнил о мире в целом как огромном единстве, ощущал свое место в этом мире... Большой мир и малый, вселенная и человек! Все взаимосвязано, все значительно, все напоминает человеку о смысле его существования, о величии мира и значительности в нем судьбы человека... Человек – микрокосм, «малый мир», как показывают его некоторые древнерусские сочинения. Человек ощущал себя в большом мире ничтожной частицей и все же участником мировой истории. В этом мире все значительно, полно сокровенного смысла. Задача человеческого познания состоит в том, чтобы разгадать смысл вещей... Вселенная – книга, написанная перстом Божиим. Письменность расшифровывала этот мир знаков. Ощущение значительности и величия лежало в основе литературы» [3, с. 8].

Если вселенная – это большой мир, а человек – малый, то книга, слово, литературное творчество является посредующим началом между мирами. Через словесное творчество человеку открывается окружающая действительность, он познает мир.

По М.М. Бахтину, культура представляет собой постоянно развивающийся механизм, условием развития которого является диалог. В диалогической ситуации всегда есть двое участников. Формальное условие диалога – это обязательное наличие двоих, представляемых как «Я» и «Ты», «Я» и «Другой». Идеальная цель диалога – появление новой формы, чего-то третьего, не похожего ни на первого участника, ни на второго, но вобравшего в себя характерные и, возможно, лучшие качества и того, и другого. Гносеологический аспект отношений «Я – Другой» предполагает обретение Истины. Онтологический – объяснить причины мироздания, самого бытия. В философской традиции принято обозначение диалогической пары «Я» и «Другой». Каждое направление в философии стремится разработать собственное определение Другого, объяснить его онтологическую и гносеологическую роль в мировоззренческой системе. Но неизменно остается положение, согласно которому язык, культура и личность могут развиваться только в связке «Я – Другой».

Для научной традиции, связанной с именем М.М. Бахтина, характерно понимание диалогической связки «Я – Другой» как основы для непрерывного проживания процесса становления индивидуального сознания, культуры, языка, художественных форм и образов. Диалогу противостоит монолог, который рассматривается как внутренний,

обращенный только на себя, на свое «Я», диалог, не предполагающий реального Другого. Диалог и монолог взаимодополняющие друг друга формы сознания, состояния культуры и личности, а так же условие их становления и развития. Диалектика отношений в системе «Я – Другой» предполагает действие, поступок, событие и, в конечном счете, ответственность, т.е. этический контекст. Однако действие в трактате М.М. Бахтина «К философии поступка» — это не столько физическое перемещение тела в пространстве, сколько речевая активность, основанная на взаимодействии с другими, с теми индивидами, с которыми «Я» вступает в контакт. Само человеческое бытие у М.М. Бахтина рассматривается как «событие в мире с другими», т.е. как диалог моего «Я» с Другим. Поступок – это такой речевой акт, который позволяет «Я» выходить за пределы своей ограниченности, благодаря Другому разрывать замкнутость (ограниченность) «своего» мира и тем самым качественно преобразовывать собственную природу своего «Я». Причем для М.М. Бахтина переход границы «Я» представляется актом аксиологическим, изменяющим оценки и ценности. «... Я для себя являюсь субъектом какой бы то ни было активности.... Другой человек для меня весь в объекте, и его я – только объект для меня. <...> Линия как **граница** (выделено мной – Е.Д.) тела адекватна ценностно для определения и завершения *другого*... и совершенно не адекватна для определения и завершения меня для меня самого, ибо я существенно переживаю себя, охватывая всякие границы, всякое тело, расширяя себя за всякие пределы, мое самосознание разрушает пластическую убедительность моего образа.

Отсюда следует, что только другой человек переживается мною как соприродный внешнему миру... может быть вплетен в него и согласован с ним. Человек как природа интуитивно убедительно переживается только в другом, но не во мне. *Другой* интимно связан с миром, я — с моей внутренней внемирой активностью (курсив М.М. Бахтина – Е.Д.) [4, с. 36, 37-38].

Таким образом, мое «Я» невозможно представить как реально существующую в мире данность, если она не отталкивается от образа Другого, если не граничит с ним. По сути, Другой выступает в качестве структурирующего начала для моего «Я». Так и культура не может мыслить сама себя как аксиологическую данность, если она замкнута пределами своего «Я» (я для себя), ограничена пространством только своей культуры.

Позитивная роль Другого в становлении личности, а в более широком смысле и культуры как особой системы ценностей, с особой четкостью проявляется, если учесть, что «Я» без Другого у М.М. Бахтина

имеет нулевой уровень субъективности. Говоря проще, личность сливается с природным началом, человеческое и культурное растворяется. Когда в моем поле зрения появляется Другой, мое «Я» «спасает себя от сплошной природной данности» [5, с. 38]. Уже в своей книге о Достоевском «Роман воспитания и его значение в истории реализма» М.М. Бахтин показал, что в основе художественного образа лежит древнейшая культурная активность человека, направленная на Другого: объятия, поцелуй, осенение. Такой эмоционально-чувственный контакт, имеющий символическое значение очерчивает границы Другого, но и одновременно формирует образ себя, испытует пространство, занимаемое своим телом. Этот элементарный язык культурной жестикуляции позволяет человеку осваивать и испытывать окружающий мир, получать взаимные, подтверждающие действия от Другого в общении. Тем самым через испытание и общение происходит воспитание, точнее, самовоспитание личности. «Важнейшие акты, конституирующие личность, определяются отношением к другому... Само бытие человека есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе» [5, с. 188]. Диалогическая ситуация предполагает, что помимо моего «Я» есть и другое «Я», собственно Другой. Причем онтологическая природа Другого принципиально отличается от моего «Я». Но эта инаковость не мешает вступить в контакт и достичь взаимопонимания.

Таким образом, Другой всем своим существом пронизывает и составляет телесную ткань человеческих культур. Как «чужое слово» (аналог Другого) образует полифоническую среду романа, так и иная культура обнаруживается в, условно говоря, своей культуре как неразрывная, структурообразующая часть ее. Более того, развитие культуры, языка, личности, невозможно без Другой культуры, Другой личности, другого («чужого») слова.

Когда мы включаем в сознание знание о себе глазами Другого, то оно теряет свою завершенность и преобразуется. Мы преодолеваем собственную ограниченность, лишь расширяя, обогащая наше сознание через усвоение ценностей иной культуры, через приобщение к литературным памятникам. Формирование субъекта культуры связано со способностью индивида усваивать духовные ценности, отождествляться с идеалом. Объекты отождествления, к которым стремится личность, содержатся в произведениях искусства. Знакомство в процессе литературного образования с высокохудожественными памятниками

слова, таким образом, позволяет решить проблему культурной идентичности, преодолеть замкнутость индивида.

Проблема культурной идентичности в отечественной науке представляется наименее разработанной. Это связано, в частности, с тем, что долгое время идеологические ценности вытесняли представления о культурной идентичности. Доминировала идея социалистической идентичности, которая включала в качестве важной составной части культурные идеалы и ценности. После разрушения идеологической системы возник вакуум. Под культурной идентичностью начали понимать способность индивида отождествляться по ценностям этническим, национальным, религиозным, языковым и т.п. Некоторые педагоги понимают процесс культурной идентичности в сугубо национальном ключе, подменяя «культурное» «национальным».

Притом, что культура невозможна без этнического основания, все же представляется некорректной идея полного отождествления типов национальной и культурной идентичности. Культурная идентичность формируется в процессе усвоения культурных ценностей, через обучение и воспитание, в том числе и русской литературой. Тогда как этническая идентичность представляется процессом в большей степени бессознательного усвоения ребенком языка, привычек, навыков, традиций, норм поведения, питания и других ценностей, позволяющих ему отождествляться по национальному типу. Процесс национальной идентичности начинается в семье (этнической группе), национальные ценности передаются от родителей детям, от старших младшим. И хотя «этническое» и «культурное» тесно связаны, культурная идентичность предполагает усвоение высоких образцов художественного творчества: литературы, живописи, музыки, которые осознаются как несомненная ценность в интернациональном, общечеловеческом контексте.

Из этого следует, что культурная идентичность предполагает формирование у субъекта чувства и знания принадлежности к определенной культуре, осознание того, что он является носителем, хранителем культурных ценностей. Формирование культурной идентичности происходит в процессе освоения культурных ценностей, приобщения к «своей» культуре, прежде всего через изучение литературы. Овладение знаниями и духовными ценностями культуры повышает прочность и масштаб культурной личности. А только духовно сильная личность, осознающая неповторимую оригинальность и ценность своей культуры, обладает качествами толерантной личности, терпимо относящейся к наличию другой культуры, признающей ее уникальность. Перед преподавателем литературы стоит задача передачи ученикам, с

одной стороны, знания своей культуры, а с другой – интереса и уважительного отношения к другим культурам. Однако важным в этом процессе остается понимание того, что без формирования идентичности по типу «своей» культуры, без отождествления с ее высшим духовным ценностям, которые запечатлены в памятниках культуры, невозможно добиться от индивида осознания ценности другой культуры. Таким образом, учитель принимает участие в решении важнейшей цели культурной идентичности, предлагая ученику максимально широкий спектр культурных типов, идеальных форм, с которыми целесообразно его отождествление. Художественная литература является такой средой, в которой наиболее концентрированно представлены ценности культуры, идеальные образцы для подражания. Она есть не что иное, как питательная среда духовности. А воспитание духовности связано с приобщением к литературе. В этой связи примечательно высказывание М. Элиаде: «В большинстве своем люди застревают на духовной ступеньке отрочества. То есть они судят и чувствуют, как судили и чувствовали в 16-17 лет: те же формы выражения, те же предрассудки. Не отдавая себе в том отчет, что взрослые смотрят на жизнь, как малолетки... Причин тому много... Но главная из них – дурное духовное питание. Очень и очень часто духовный и умственный рост прекращается за недостатком пищи... Удивительно, что приемы и средства духовного питания известны мало и практически не используются... Может быть, чтение – и не самое главное для духовного роста. Но существенное – по крайней мере для нас...» [6, с. 260-263].

Список литературы

1. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – Т. 2. – М., 1990.
2. Лосев А.Ф. Философия имени // Лосев А.Ф. Бытие – Имя – Космос. – М, 1993.
3. Лихачев Д.С. Первые семьсот лет русской литературы // Изборник (Сборник произведений литературы Древней Руси. БВЛ. Т. 15). – М., 1969.
4. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., 1986.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
6. Элиаде М. Воспитание духовной культуры // Иностранная литература. – 2002. – № 5.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Теоретико-методологическую сущность модели развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков на основе кредитно-модульной системы повышения квалификации составляет комплекс концептуальных подходов и принципов его организации. В качестве общих методологических подходов используется *системный и антропологический подходы*, предполагающие рассмотрение образовательного процесса как целостной динамической системы, обеспечивающей движение от целей образования к его результатам, как специально организованного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на решение образовательных и развивающих задач. При этом под системой понимается упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, выделенное на основе определенных признаков, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее как целостное явление [3]. Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс и обеспечивает оптимальное его протекание.

Для разработки модели развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков определим и рассмотрим основные ее составляющие: модуль, модульная программа, принципы построения модульной программы, уровни развития инфокоммуникационной компетентности, формы и методы процесса обучения в системе повышения квалификации.

В.В. Карпов и М.Н. Катханов определяют понятие «модуль» с точки зрения профессионального обучения следующим образом: «модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера» [4, с. 70].

В области преподавания иностранных языков Л.А. Халилова подразумевает под модулем законченный, вполне автономный курс, включающий в себя обучение как отдельным, так и всем видам речевой деятельности в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе прохождения материала [6].

Н.В. Борисова раскрывает компонентный состав обучающего модуля:

- точно сформулированная учебная цель;

- информационный блок (банк информации) – теоретический материал, структурированный на учебные элементы в виде методических пособий, рабочих тетрадей, комплекта методических пособий-самоучителей с приложениями в виде опорных конспектов, обучающих компьютерных программ;
- методический блок – методическое руководство по достижению целей (алгоритмы обучения);
- исполнительский блок (для формирования умений) – пакеты типовых, комплексных и ситуационных задач и упражнений с алгоритмами решений, описания лабораторных и практических работ;
- контролирующий блок – банк контрольных заданий, соответствующий целям, поставленным данным модулем, содержащий входные и выходные контрольные теоретические тесты и специальные задачи различной степени сложности, а также методические указания к проведению контроля [1, с. 52].

Такой структурный состав модуля представляется нам весьма продуктивным и может служить антропологической основой при внедрении модульного подхода в систему повышения квалификации. Рассматривая теоретические подходы к разработке и внедрению модульного подхода, остановимся на взглядах ученых относительно принципов создания модулей и актуализации их в учебном процессе в системе повышения квалификации. Так, в понимании В.Г. Гульчевской, модульная технология реализует на практике следующие принципы и правила: четкая постановка цели; интеграция различных видов и форм обучения; крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению; преимущественно самостоятельная проработка обучающимися учебного материала; управление учением посредством программы (последовательности заданий и этапов учебной работы) и алгоритмов познавательной деятельности; открытость методической системы преподавателя; возможность выбора обучающимися уровня усвоения, форм, места и темпа изучения материала; создание условий для успешной познавательной деятельности в процессе обучения; умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала, собственная траектория учения; содержательный оперативный текущий контроль и оценка результатов по итоговому контролю [2].

Представленные принципы касаются внедрения технологий на основе модульного подхода в учебный процесс системы высшего профессионального образования, но основные его положения могут быть валидны и для системы повышения квалификации.

По мнению Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионовой, организация учебного процесса с использованием модульного подхода предполагает: предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ, определение перечня учебных модулей, включаемых в ООП (основная образовательная программа), установление возможных образовательных траекторий в рамках одной ООП, разработку системы реализации учебных модулей, которая потребует значительных трудозатрат профессорско-преподавательского состава и качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной и издательско-полиграфической базы университета, реализацию административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса др.

Таким образом, модуль становится основной единицей модульной образовательной программы.

Модуль, включенный в образовательную программу, представляет собой относительно самостоятельную единицу программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Иными словами, модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Соответственно, модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

При разработке модульной образовательной программы Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова предлагают придерживаться следующей последовательности действий: определение круга потенциальных потребителей модульной образовательной программы, анализ существующих родственных, близких по назначению образовательных программ и т.п.; определение перечня компетенций, необходимых для освоения; определение перечня модулей для модульной образовательной программы; разработка недостающих модулей.

Технология педагогического проектирования образовательных модулей согласно авторам, предполагает три основных этапа: 1) Разработка спецификаций модулей; 2) Разработка оценочных материалов модулей; 3) Разработка учебных материалов модулей [5].

Данный алгоритм послужил механизмом в разработке модулей программ, которые используются в учебном процессе на курсах повышения квалификации учителей иностранных языков на основе кредитно-модульной системы.

Повышение квалификации учителей иностранных языков на основе кредитно-модульной (накопительной) системы предусматривает освоение слушателями курсов программ образовательных модулей в объеме не менее 6 кредитных единиц за период 5 лет. Одна кредитно-зачетная единица равняется двадцати четырем часам.

Учет кредитно-зачетных единиц при реализации программ дополнительного профессионального образования может осуществляться следующим образом: курсы повышения квалификации (свыше 100 часов) – 4,5 кредитно-зачетных единицы; краткосрочные курсы повышения квалификации (72 – 78 часов) – 3 кредитно-зачетные единицы; проблемные курсы (36 – 48 часа) – 1,5 – 2 кредитно-зачетные единицы; семинары, тренинги, круглые столы (6 часов) – 0,25 кредитно-зачетных единицы; стажировка (18 часов) – 0,75 кредитно-зачетных единицы; дистанционные курсы (36 – 72 часа) – 1,5 – 2 кредитно-зачетных единицы; проведение мастер-класса краевого уровня (6-12 часов) – 0,25 – 0,5 кредитно-зачетных единицы; участие в научно-практической конференции, педчтениях (12 часов) – 0,5 кредитно-зачетных единицы; участие в конкурсах (48 часов) – 2 кредитно-зачетные единицы; участие в фестивалях (6–12 часов) – 0,25–0,5 кредитно-зачетных единицы; публикации – 1 печатная страница = 1 кредитно-зачетной единице.

Образовательная программа модуля соответствует основному содержанию обучения курсу, объему знаний, который предстоит дать слушателям. При разработке учебных программ для учителей иностранных языков на основе кредитно-модульной (накопительной) системы соблюдались следующие требования: соответствие квалификационным требованиям к профессиям и должностям, преемственность по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования, ориентация на современные технологии и средства обучения, совместимость программ дополнительного профессионального образования по видам и срокам, соответствие учебной нагрузки слушателей нормативам, соответствие программ видам дополнительного профессионального образования.

Данная модель строится по принципу уровневого подхода к процессу повышения квалификации в области инфокоммуникационных технологий, поэтому образовательные модули программ учитывают следующие уровни развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков: базовый, организационно-педагогический, и предметно-углубленный.

Модель развития инфокоммуникационной компетентности строится на основе взаимодействия организационных форм обучения и работы с

учителями иностранных языков в период курсовой их подготовки и сетевого взаимодействия.

Рассмотрев основные структурные компоненты модели, основанную на антропологическом подходе, можно сделать вывод, что модель будет давать возможность обеспечения индивидуальной траектории профессионального развития учителей иностранных языков с учетом разноуровневой их подготовки в области инфокоммуникационных технологий.

Представленная модель развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков имеет своей целью обеспечение индивидуальной траектории профессионального развития учителя иностранных языков в области инфокоммуникационных технологий.

По итогам реализации образовательной программы повышения квалификации в рамках кредитно-модульной (накопительной) системы проводится комплексный зачет в виде: защиты реферата или проекта (в том числе и в электронном виде), представления опыта работы или курсовой работы; собеседования.

Модульную квалификационную подготовку учителя иностранных языков могут пройти за 1, 2, 3 календарных года. После прослушивания очередной программы слушатель получает справку-сертификат о выполненном объеме работ (в аудиторных часах). Собрав сертификаты на соответствующее количество зачетных кредитных единиц, слушателю выдается сертификат/удостоверение/ свидетельство о прохождении краткосрочных или длительных курсов повышения квалификации:

Таким образом, повышение квалификации на основе кредитно-модульной (накопительной) системы позволяет учителю иностранных языков определять его индивидуальную траекторию обучения и тем самым выбирать вариативные модули в соответствии с его уровнем инфокоммуникационной компетентности: базовый, организационно-педагогический, углубленно-предметный, которые определяются на основе входного тестирования. Процесс повышения квалификации учителей иностранных языков направлен, с одной стороны, на удовлетворение профессиональных запросов педагогов и преодоление их затруднений в методике преподавания иностранного языка; и с другой стороны, согласно антропологическому подходу, на применение широкого спектра средств, методов и современных инфокоммуникационных технологий обучения; организацию прямой и обратной связи между преподавателем и слушателями.

Список литературы

1. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
2. Гульчевская В.Г. Технология модульного обучения: проблема внедрения в массовый опыт отечественной школы [Электронный ресурс]. – 18 февраля 2003 года. – Режим доступа: <http://www.ipkpro.aanet.ru>
3. Зимин А.Л., Хеннер Е.К. Повышение квалификации работников образования в области информационно-коммуникационных технологий // Информатика и образование. – 2004. – № 12. – С. 1-5.
4. Казакова Г.М. Совершенствование профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации в условиях реализации дошкольного образования [Электронный ресурс] // Педсовет.org: Всероссийский Интернет-педсовет. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4505
5. Кеспикиов В.Н., Осипова О.П. Повышение квалификации работников образования в сфере ИКТ в рамках проекта информатизации системы образования: [опыт Челяб. обл.] // Методист. – 2009. – № 2. – С.7-11.
6. Урсова О.В. Развитие ИКТ-компетентности учителя-предметника как условие успешной реализации профильного обучения: [из опыта курсов повышения квалификации учителей сред. шк. Псков. обл.] // Профильная школа. – 2006. – № 5. – С. 29-35.

Н.И. Джегутанова, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анализ теоретических оснований моделирования процесса развития духовно-нравственного потенциала субъекта профессиональной подготовки как основной задачи его духовно-нравственного воспитания, формирования его целостной личности, способной не только к научному постижению окружающего мира, но и поиску духовных и нравственных опор, которые помогли бы найти будущему специалисту смысл своей деятельности, своей жизни, остается актуальным.

Моделирование подобных процессов связано с рядом трудно решаемых проблем, в данной статье мы остановимся лишь на одной, связанной с тем обстоятельством, что духовно-нравственный потенциал (ДНП) субъекта профессиональной подготовки – явление в каждом

конкретном случае уникальное. При определенных равных условиях обучения и духовно-нравственного воспитания субъекта профессиональной подготовки представить некий стандартизированный результат возможно, но получить его абсолютно не реально; моделирование же процесса может происходить лишь на основе закономерностей, отражающих универсальные, воспроизводимые при определенных равных условиях результаты.

Тезис о том, что не существует нравственности и духовности вне их носителей, и именно поэтому развитие духовно-нравственного потенциала требует определенного парадигмального контекста понимания духовности и нравственности на уровне конкретной личности, ее индивидуальных характеристик и проявлений, с которыми предстоит работать педагогу, определяя условия и логику его развития на сегодняшний день является практически аксиомой. Необходимость объединения духовности («человеческого в человеке») с нравственным началом личности (иным, «со всем живым окружением»), как условия успешного развития её (личности) ДНП, создает антропологическую основу функциональной целостности понятия «духовно-нравственный потенциал», указывает на интегральную (целостную) сущность духовного и нравственного облика человека, которая фиксируется в личностном (целостном), индивидуальном (единично-уникальном) и универсальном (родовом) проявлениях человека.

Согласно данному представлению: человек (субъект) – носитель (инициатор, творец) предметнопрактической деятельности, распорядитель душевных сил; личностное – «вершина» всей структуры человеческих свойств (Б.Г. Ананьев) [2], характеризующая человека как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других и в этом качестве целостную сущность духовного облика человека; универсальное – фиксирует высшую ступень духовного развития человека, проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности к миру, в ощущении духовного единства с Универсумом, и в этом смысле представляет родовую сущность духовного облика человека; индивидуальное – отражает «глубину личности и субъекта» (Б.Г. Ананьев) [2], как совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого («интегральная индивидуальность» по Мерлину) [6], проявляющегося в трех «обликах человеческого духа» (В.И. Слободчиков) [7]. Все вышеназванные облики человеческого духа в каждом конкретном случае имеют определенный культурный контекст, детерминированный научной, философской или религиозной традицией.

Опираясь на данный подход, зададимся вопросом: а) допустимо ли, и если допустимо, то на каких основаниях, алгоритмизация процесса развития ДНП субъекта профессиональной подготовки как уникального и неповторимого феномена? б) как можно интерпретировать результаты развития ДНП субъекта профессиональной подготовки?

Назовем принципы, на основе которых был осуществлен поиск ответов на заданные вопросы.

Принцип **антропоцентризма** в нашей модели связан с представлениями современных ученых (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, В.М. Пустовалов, Л.Л. Редько и др.) о том, что духовный свет сияет не только со страниц учебников, но и из глубины сознания ученика. Принцип антропоцентризма может быть выражен в следующей форме: индивидуально значимая система ценностей субъекта профессиональной подготовки является фактором интеграции системы профессиональной подготовки. Максимально приближая данный принцип к применению в разрабатываемой модели, подчеркнем: содержание ДНП будущего учителя как система индивидуально-значимых ценностей субъекта профессиональной подготовки является главным фактором интеграции знаний и переживаний в поступке.

Принцип **единства интеграции и дифференциации** предполагает, в первую очередь, осмысление единства, на основе которого только и могут быть установлены различия элементов, моделируемо.

Опыт анализа феноменов интеграции позволил нам выдвинуть предположение о том, что *определение различий элементов системы* (дифференциация) позволит выделить виды связей, в которые должны вступить элементы моделируемого процесса с учетом их специфики; *определение признака, объединяющего элементы*, позволит достичь унификации, которая в свою очередь составит основу для интеграции различных элементов системы, т.е. достижения более высокого уровня целостности моделируемого процесса, что по сути и является показателем развития подобных систем. Добавить из диссертации о гетерозисе

Еще Святой Августин отмечал, что обучение с помощью знаков и символов питает и разжигает любовный огонь, побуждая человека превзойти самого себя; он также указывал на *ценность всех вещей в природе* – органических и неорганических – как носителей духовных идей посредством их четкой формы и характеристики (курсив наш) [1]. Следовательно, именно *духовные идеи, ценности* – вот то, что *объединяет данные «вещи» в природе* – они (и субъект учебно-воспитательного процесса, обладающий конкретным ДНП, и содержание данного процесса) являются носителями духовных идей и ценностей. Ценности являются

основой для интеграции Целого (Человек – будущего учителя) в процессе профессиональной подготовки. Их социальное или индивидуальное значение позволяет установить различия. Диалектически дифференциация и интеграция создают основу взаимосвязи содержания профессиональной подготовки и содержания ДНП субъекта моделируемого процесса. Если бы в качестве цели моделирования исследователем были бы избраны иные потенциалы личности (творческий, интеллектуальный и т.д.), то необходимо было бы также искать главный признак, на основе которого можно было бы создать целостность.

Помимо этого диалектика интеграции и дифференциации хорошо просматривается в нашей модели как системе, состоящей из множества подсистем разного уровня организованности (духовно-нравственный потенциал как внутри себя дифференцированная целостность, содержание профессиональной подготовки так же, как внутри себя дифференцированная целостность, духовно-нравственная деятельность и ее взаимосвязь с учебной деятельностью, основу взаимосвязи которых составляет социальный и индивидуальный опыт и соответствующие ему группы ценностей). И в то же время эти подсистемы представляют собой некое целостное образование с характерным единством цели (развитие ДНП будущего учителя) и задач (создание условий для достижения развивающего эффекта).

И еще один принцип, без которого невозможно представить механизмы развития ДНП.

Положение о том, что педагогика должна принять установку на «возвращение образования в контекст культуры», на восстановление «человека культуры» (Е.В. Бондаревская), актуализируется в нашей модели в принципе культуросообразности. В моделируемом процессе принцип **культуросообразности** выражается в том, что содержание профессиональной подготовки должно соответствовать культуре в целом, а не только ее отдельным составляющим. Основой для данного предположения служат идеи Ю.М. Лотмана. Сравнивая культуру с семиосферой, механизмы которой (прежде всего языковые) обеспечивают интенсивную генерацию нового знания, ученый рассматривает образование как семиосферу, адекватную культуре [5, 333]. А.Я. Данилюк, анализируя принцип культуросообразности в контексте идей Ю.М. Лотмана, подчеркивает, что в семиосферу образования включены тексты большой культуры, отобранные и систематизированные согласно педагогическим задачам и методам. Их цель – обеспечить условия для систематической и последовательной генерации условно-новых текстов сознанием ученика. «Эти учебные тексты как таковые не имеют ценности

в масштабе культуры и значимы лишь для процесса *личностного духовного роста ученика*» [5, 271, курсив наш, Н.Д.]. К таковым **текстам**, наряду с текстами, отражающими содержание профессиональной подготовки, мы отнесли тексты, отражающие содержание ДНП потенциала будущего учителя или, как мы их назвали, текст духовной индивидуальности субъекта обучения, текст, раскрывающий профессиональнозначимую духовно-нравственную позицию будущего учителя.

Ю.М. Лотманом в ряде статей по семиотике культуры, в частности в статье «О семиосфере», подчеркивает: «...четкие и функционально однозначные системы в реальном функционировании не существуют сами по себе, в изолированном виде. ...Ни одна из них, взятая отдельно, фактически не работоспособна. Они функционируют, лишь, будучи погружены в некий семиотический континуум, заполненный разнообразными и находящимися на разном уровне организации семиотическими образованиями» [5, с. 11]. Рассматривая данные в человеческой культуре виды коммуникаций и текстов, ученый выделяет две группы ситуаций. Цель коммуникации в первой ситуации – передача константной информации. Ценность всей системы в данном случае определяется тем, в какой мере текст – без потерь и искажений – передается от адресанта к адресату [5, с. 25]. В моделировании процесса развития ДНП существенное значение имеет вторая группа ситуаций, когда целью коммуникации является выработка новой информации и ценность системы определяется «нетривиальным сдвигом значения в процессе движения текста от передающего к принимающему» [там же, с. 26]. Автор, подчеркивая, что текст, получаемый в результате такого сдвига, называется «новым», выделяет следующие его признаки: он обладает семиотической неоднородностью; он обладает возможностью генерировать новые сообщения; он обнаруживает черты «интеллектуального устройства» (обладает памятью, в которой концентрируются предшествующие знания и может включаться в коммуникативную цепь, создавать новые нетривиальные сообщения) [там же, с.27]. Именно к такого типа текстам в нашей модели относятся тексты, раскрывающие содержание ДНП субъектов профессиональной подготовки, и тексты, раскрывающие профессионально-значимые ценности. Роль «пускового механизма» (Ю.М. Лотман) играет поступающий извне текст, который приводит индивидуальное сознание в движение [там же, с.28]. В нашей модели роль «пускового механизма» выполняет текст, раскрывающий содержание учебной дисциплины, который как элемент входит в систему взаимосвязанных текстов, которые

в целом представляют содержание профессиональной подготовки будущего учителя. «Новым», полученным в результате «нетривиального сдвига значения», по отношению ко всей группе вышеназванных текстов, является текст, раскрывающий профессиональнозначимую духовно-нравственную позицию будущего учителя. Этот новый текст даст нам представление о характере изменений ДНП будущего учителя, произошедших в процессе профессиональной подготовки. Подчеркнем, интересующий нас развивающий эффект от взаимодействия данной системы текстов достигается лишь при том условии, когда эти тексты составят друг другу семиотически оппозиционные пары.

Основу понимания развивающего эффекта семиотической оппозиции составили идеи Ю.М. Лотмана о множественности кодов (системы знаков), посредством которых информация хранится в текстах и передается. Текст в данном аспекте понимается как смысловое единство организованных в определенной последовательности системы знаков. Ученый, подчеркивая в статье «Феномен культуры», что новые сообщения не возникают в результате однозначных преобразований и, следовательно, не могут быть автоматически выведены из некоторого исходного текста путем приложения к нему заранее заданных правил трансформации, приходит к выводу о том, что мыслительный процесс осуществляется в системе как минимум двойного кодирования: вначале информация оформляется в тексте по одним правилам, а затем перекодирована и представляется уже по другим правилам, субъектом в этом случае при перекодировании усваивается некая часть тех правил, по которым был закодирован исходный текст, но это возможно лишь на основе *собственных кодов, которыми обладает субъект* [4, с. 36 курсив наш]. Речь в данном случае идет не о переводе, как таковом, а о понимании и его механизмах.

В нашей модели текст играет роль не только информационного носителя. Учебные тексты представляют собой знаковую систему и, следовательно, обладают соответственно языком (L – форма существования знаний как системы знаков). Текст, отражающий, также представляет собой знаковую систему и, следовательно, также обладает своим языком (L 1) – это также объединенная смысловой связью последовательность знаков (слова, поступки, мнения, рассуждения, рисунки, фрагменты из книг и сочинений, выстраиваемые на основе некой заданной общности – субъективных представлений о должном и Идеале), которая раскрывает содержание ценностных ориентаций субъекта учебно-воспитательного процесса. Основу связи (взаимопонимания) (с учетом того обстоятельства, что эти языки могут, и по сути должны представлять

семиотическую оппозицию, т.е. различаться для достижения развивающего эффекта) создают духовно-нравственные социально и индивидуально значимые ценности, залогом сохранения семиотической оппозиции являются способы (разные знаковые системы), посредством которых раскрываются сущностные характеристики этих ценностей. Развивающий эффект достигается в процессе овладения иной знаковой системой, мотив связан с интересом к себе как духовной индивидуальности.

Таким образом, текст духовной индивидуальности, представленный в нашей модели как «глубина личности и субъекта» (Б.Г. Ананьев), раскрывает содержание ДНП, является по сути, как и учебные тексты, знаковой системой, обладающей собственным языком, посредством которого должны перекодироваться тексты профессиональной подготовки, в результате чего полученные знания приобретут личный смысл для субъекта и окажут влияние на его поступки и деятельность в целом. Такая формализация процесса понимания позволяет представить учебный предмет как «дидактическую, внутри себя дифференцированную знаковую систему, обеспечивающую процессы движения и управления информацией (знаниями), обучения, самообучения и развития» [3, с. 189], находящуюся в семиотической оппозиции к тексту, отражающему состояние ДНП будущего учителя так же, как знаковой системы. В дальнейшем данная оппозиция позволила нам объективно определить степень ценностно-смысловой целостности моделируемого процесса как показателя его результативности.

Сформулируем следующие принципы семиотического взаимодействия объектов рассматриваемой нами модели:

- **основой создания семиотически оппозиционных пар** выступают индивидуально и социально значимые ценности и смыслы. В этом случае залогом сохранения семиотической оппозиции являются способы (разные знаковые системы), посредством которых раскрываются сущностные характеристики этих ценностей и смыслов;

- **профессионально-личностная информация подлежит индивидуальному кодированию**, что предполагает осмысление профессионально-личностной информации на основе собственных кодов, которыми обладает конкретный субъект профессиональной подготовки, как основы для «нетривиального смыслового сдвига»;

- **эффективность развития ДНП будущего учителя определяется на основе семиотической оппозиции.** Развивающий эффект достигается в процессе овладения иной знаковой системой на основе собственных кодов, следовательно, анализ текста (как

объединенной смысловой связью последовательности знаков) дает объективную информацию об интериоризации профессионально-личностных духовно-нравственных ценностей субъектом профессиональной подготовки.

Первые два принципа отражают объективные закономерности существования семиотически оппозиционных пар как основы всех смыслопорождающих процессов и собственно диалога. Третий принцип представляет результат осмысления идей Ю.М. Лотмона и фундаментальной идеи культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским и его последователями, о том, что идеальная внешняя форма духовно-нравственной культуры (объективированный дух – в нашей модели это текст духовной индивидуальности субъекта профессиональной подготовки и «новый» текст, отражающий профессионально-личностную духовно-нравственную позицию будущего учителя) – это не просто пространство, автоматически развивающее личность, это детерминанта духовно-нравственного развития. Эта форма имеет конкретных носителей: обучающий и обучающийся, знак и слово, символ, смысл. Когда человек в ходе развития знаково-символической (семиотической) деятельности овладевает знаком как орудием, его реальная форма становится идеальной. Следовательно, анализируя процесс овладения знаком как инструментом, посредством которого субъект овладевает смыслом (собственной или иной духовно-нравственной деятельности), мы получаем дополнительную, объективную информацию для анализа процесса развития ДНП будущего учителя и следовательно создаем предпосылки для объективного анализа состояния ДНП и это значит у нас появляется предпосылки для влияния на условия развития ДНП субъекта профессиональной подготовки.

Сформулированные нами принципы представляют собой попытку педагогического осмысления идей семиотики и их сопряжения с идеями культуросообразности, диалектического единства интеграции и дифференциации и по сути создает антропоцентрическую основу для разработки модели развития ДНП субъекта процесса профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Августин Исповедь. – М.: МНПП Гендальф; Минск: МЭТ-ООО, 1992.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000.
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.

4. Лотман Ю.М. Избранные статьи. – В 3 т. – Т.1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин: Александра, 1992.
5. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры: семиотика и типология культуры. Текст как семиотическая проблема. – СПб: Искусство, 2002.
6. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М., 1996.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: психология развития человека. – М.: Школа-Пресс, 2000.

Л.А. Емельянова, г. Ессентуки

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

В современной России образование выходит на новый теоретический и практический уровень. Во главу угла ставится не фундаментальность образования, накопление базовых знаний, а умение самостоятельного приобретения знаний, осмысления полученных знаний, возможность применить их на практике, соединить знания, полученные на разных этапах обучения и в ходе изучения разных предметов в единую смысловую цепь [1, с. 9].

Современный учитель сегодня должен уметь конструировать новые педагогические ситуации, новые задания, направленные на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний [5, с. 69]. Учитель новой школы должен обладать целым рядом профессиональных компетентностей, чтобы грамотно управлять качеством образовательного процесса [2, с. 20]. Одной из главных проблем при этом выступает соответствующая подготовка кадров (требование к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования), в ходе которой будущий учитель должен овладеть стандартом педагогической деятельности.

Под профессиональным стандартом педагогической деятельности будем понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности. Можно утверждать, что эти качества сводятся к знаниям, умениям, способностям и личностным характеристикам работника, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности.

Таким образом, мы можем сказать, что профессиональный стандарт педагогической деятельности представляет собой систему профессиональных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам педагога (его компетентности), позволяющим в своей целостности занятие педагогической деятельностью и определяющим успех в этой деятельности. Требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности.

Жизнь в настоящем мире чрезмерно изменчива. Существенные перемены в образовании невозможны без кардинальных изменений профессионального сознания учителя. Появилось множество новых знаний, понятий, которые необходимы современному учителю. Одно из таких понятий – **компетентность**, которая может пониматься как способность учителя действовать в ситуации неопределенности. Чем выше неопределенность, тем значительнее эта способность. Под профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается интегральная характеристика личности и профессионализма учителя, определяющая его способность результативно решать профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях. При этом учителю приходится использовать свои знания, умения, опыт, жизненные ценности и нравственные ориентиры, свои интересы и наклонности.

Компетентностную модель современного учителя можно представить в виде состава входящих в нее элементов: ценности, принципы и цели; профессиональные качества; ключевые компетенции; педагогические методы, способы и технологии; профессиональные позиции; повышение профессиональных навыков, знаний.

Ценностными являются те идеи, суждения, которые осознаны учителем и определяют предельные ценностные границы его деятельности: самопознание учащегося; индивидуальное развитие каждого учащегося соответствует его способностям, интересам и возможностям; чтобы быть успешным в современном обществе, выпускник должен владеть соответствующим комплексом ключевых компетенций; приобщение учащегося к той культурной традиции, которая в максимальной степени может способствовать его развитию.

Профессиональные качества современного учителя: доброжелательность, интерес к личности учащегося; готовность принимать конструктивную критику от коллег и учащихся, вносить соответствующие коррективы в свою деятельность; развитая способность к рефлексии и саморефлексии; компетентное поведение – собственная

ответственность за результат, любознательность, способность к кооперации и диалогу и т.п.; увлеченность своим предметом.

Базовая компетентность учителя заключается в умении организовать образовательную, развивающую среду таким образом, чтобы создавалась возможность достижения образовательных результатов учащегося, стимулирование интереса, желания вместе думать и дискутировать, ставить оригинальные вопросы, проявлять независимое мышление, формулировать идеи, высказывать разнообразные точки зрения. Мотивация учащихся на более высокие достижения и интеллектуальный рост – основная задача профессиональной деятельности современного педагога.

Очевидно, что учитель должен владеть теми компетенциями, которым он обучает. То есть осуществлять **компетентностный** подход, основывающийся на следующих принципах: образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития; оценивание для обеспечения возможности учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки.

Разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат – **основные компетенции** современного учителя, включающие: умение планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (помогать учащемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций); направлять, мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции; умение «сценарировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов; умение занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев; умение выявлять личностные особенности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность; владение проектным мышлением и умение организовать групповую исследовательскую проектную деятельность учащихся и руководить ею; использование системы оценивания, позволяющей учащимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их; умение осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и организовать ее у учащихся в

процессе учебных занятий; умение вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике; владение компьютерными технологиями и использование их в учебном процессе. Одна из важнейших компетентностей педагога – компетентность в педагогическом оценивании.

Профессия учителя предполагает непрерывное совершенствование, как в предметной области, так и во владении методикой, формами, технологиями обучения. По закону «Об образовании» учитель должен быть способным к инновационной профессиональной деятельности, обладать уровнем методологической культуры и сформированной готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни [4, с. 20].

Система непрерывного педагогического образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития учителя, который традиционной системой профессиональной педагогической подготовки, локализованной в деятельности отдельно взятых субъектов непрерывного профессионального образования, недостижим. Учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Обеспечение непрерывности в муниципальной системе образования означает создание особого, управляемого образовательного пространства, оптимально сочетающего обязательные (базовые) и неформальные структуры, позволяющие повысить мобильность, доступность профессионального развития для каждого педагога.

Список литературы

1. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 10. – С. 8-12.
2. Шамова Т.И. Федеральный образовательный стандарт общего образования второго поколения и перспективы развития системы управления образованием // Упр. образованием. – 2009. – № 3. – С. 19-24.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-28.

4. Петранцова И.А. О готовности субъектов Российской Федерации к введению Федерального государственного стандарта // Вестник образования. – 2011. – №17. – С. 11-22.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М., 2011.

Ж.О. Каневская, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В рамках модернизации педагогического образования России происходят изменения, вызванные, с одной стороны, глубокими социально-экономическими преобразованиями в обществе, с другой стороны, интеграционными процессами европейского образовательного пространства. Данные процессы актуализируют проблему подготовки будущего учителя, выдвигают новые требования к его профессиональной деятельности и личностным характеристикам.

В этой связи особый интерес представляет менталитет учителя, выступающий в качестве профессиональной характеристики личности педагога и позволяющий наиболее полно представить мотивы его общественно-педагогической деятельности, а также роста профессионального мастерства.

В настоящее время понятия «ментальность», «менталитет» не имеют однозначного и четкого определения, в психолого-педагогической литературе также отсутствует сравнительный анализ понятий «интеллект», «мышление», «сознание», «менталитет». Нуждается, в обосновании структура учительского менталитета, условия и механизмы его формирования и функционирования.

Таким образом, проблема обоснования семантики понятия менталитета и, в частности учительского менталитета, а также выявление его основных составляющих и условий формирования выступает одной из актуальнейших задач на современном этапе развития образования.

Теоретический анализ литературы, позволяет утверждать, что ментальность определяется, как «склад ума», «возможности и сила ума» [6]; «характеристика мышления» [8]; «обобщение всех характеристик, отличающих ум; установки, настроение, содержание ума, сумма мыслительных способностей и возможностей» [7].

Р.В. Манекин называет ментальностью «совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы» [4, с.42]. Поэтому фактор менталитета (установки, содержания, «настроения» ума, суммы мыслительных способностей или возможностей) является важным в непосредственной готовности учителя к педагогическому взаимодействию и его соответствию современным требованиям времени.

Менталитет имеет сложную структуру, предполагающую наличие целостного взгляда на мир и человека, определяя тем самым мироощущение и характер мировоззрения его носителя. Менталитет включает в себя чувства, симпатии и антипатии, образы, представления о человеке и его месте в мире.

На сегодняшний день ученые выделяют три разновидности ментальности [3]: «западный» – дедуктивно-познавательный менталитет, который стремится отражать окружающую действительность в форме понятий и суждений; «восточный» – интровертный тип интуитивного мышления, который направлен в основном на созерцание, духовное самосовершенствование, развитие внутреннего мира и использует более смыслообразы и мифы, чем понятия; стиль и образ мышления, распространенный в современном обществе, ориентированный на предметное решение жизненных ситуаций, предназначенный для решения конкретных проблем, стоящих перед общностью.

Среди особенностей ментальности современного российского учителя исследователями отмечаются: нацеленность в обучении на класс и группу; официальность, соблюдение дистанции между учителем и учеником; большое внимание к объему знаний и их качеству, к усвоению максимально возможного объема учебной информации по предмету; использование эффективных методик и технологий; воспитательный характер педагогической деятельности; ориентированность на получение удовольствия от своей профессиональной деятельности.

Поскольку педагог является своеобразным аккумулятором опыта предыдущих поколений и той системы ценностей, которая была значима в предыдущие исторические этапы, то, как отмечает В.А. Сонин, «в профессиональной работе учителя (его менталитете), как ни в одной из других сфер деятельности, отражен общественный опыт, усваиваемый работниками всех школьных и дошкольных учреждений...» [4,с.48], что обуславливает наличие консерватизма в учительском менталитете и в то же время – активную восприимчивость к изменениям социально-

экономической среды. Одним из важнейших черт менталитета педагога, отмечает В.А. Сонин, выступает стремление к передаче знаний и жизненного опыта молодому поколению, что также определяет, по мнению исследователя, специфику педагогического менталитета.

Поскольку профессиональный менталитет находит свое выражение в личностно-деловых качествах, то менталитет педагога проявляется в любви к детям, верности идеалам, доброжелательности, жизнерадостности, оптимизме, коммуникабельности, такте, стремлении к творчеству, открытости новому и т.д.

Важной составляющей учительского менталитета является духовность, т.к. современная школа все больше испытывает необходимость в духовном просвещении, содержащем представления о высших ценностях, о душе, о судьбе и культуре народа.

Основными источниками создания концепции подготовки будущего педагога к духовному просвещению школьников могут стать: социальный заказ общества, сформулированный в нормативных документах; международный и отечественный педагогический опыт; фундаментальные теории современной общей педагогики; теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития духовно-нравственного воспитания; практический опыт осуществления духовно-нравственного воспитания.

В качестве важнейшей составляющей учительского менталитета можно считать стиль педагогического общения, который проявляется в установке на ученика и отражает общую для данного времени тенденцию построения педагогического взаимодействия.

Так, выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогического общения. По мере того как в обществе начинают преобладать представления о ценности человеческих прав и свобод, авторитарный стиль, основанный на представлении об ученике как объекте воздействия, уступает место демократическому стилю, который отличается от авторитарного и либерального стиля отсутствием крайностей в общении с учащимися.

Сегодня в связи с гуманистическими преобразованиями, происходящими в стране и обществе, стиль общения педагога должны отличать: направленность на личность ученика; наличие эмпатии, т.е. умение педагога ставить себя на место учащегося, понимать цели и мотивы его деятельности; доброжелательность, позиция заинтересованности в успехе ученика; непрерывный анализ своей профессиональной деятельности, т. е. рефлексия.

В связи с компьютеризацией всех сфер жизни в целом и образования в частности у учителя должен быть в достаточной степени развит «интернет-менталитет». Данное понятие отражает «глубинные основания восприятия информации, мировосприятия, мировоззрения и информационного поведения, придающие личности свойства уникальной неповторимости, обуславливающие ее способность к изменению окружающего интернет-пространства для самореализации в виртуальном мире. Основным фактором, детерминирующим обогащение ментальной модели интернет-пространства, выступает опыт практической педагогической деятельности с использованием различных технологий, сервисов и средств» [2, с.138].

Менталитет формируется на протяжении всей профессиональной карьеры учителя, но особенно интенсивно – в процессе пассивной и активной педагогической практики, на начальном этапе профессиональной деятельности, а также в периоды кризиса, связанного с творческим становлением и взрослением. Поэтому моделирование процесса формирования профессионального менталитета будущего педагога должно базироваться на следующих методологических подходах:

- Антропологическом, учитывающем андрагогические принципы построения образовательного процесса, а именно: самостоятельность, совместность, опору на личный опыт, актуализацию результатов, элективность, контекстность и пр.;

- Личностно-центрированном подходе, направленном на оказание фасилитирующего воздействия на будущего педагога, помощи «в освобождении собственных резервов как личностного, так и профессионального роста, что приводит, в конечном итоге, к становлению гуманистического мировоззрения» [1, с.52];

- Полисубъектном или диалогическом, направленном на формирование профессиональных новообразований гуманистического характера: трансцендентность, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, совместность, рефлексивность [5];

- Эргономическом, связанным с гуманизацией труда, поиском «смысла своего труда через утверждение чувства собственного достоинства» [9, с.258].

Таким образом, менталитет учителя – сложный феномен, включающий следующие компоненты: эмоционально-волевой, когнитивный и ценностный. В системе они определяют поведение педагога и его отношение к действительности. Продуктами функционирования учительского менталитета являются стереотипы поведения и мышления, духовные ценности, обычаи.

Учителя – носители профессионального менталитета, включающего образ «Я-профессионала»; эмоционально-волевую компоненту (совокупность характерных для представителей данной профессии эмоциональных проявлений и реакций), когнитивную (селективность отбора информации и практических навыков, необходимых для трудовой деятельности) и ценностную (набор качеств, принципов, выступающих как смыслообразующие категории).

Важнейшее специфическое отличие учительского менталитета от менталитетов представителей других профессий – наличие в нем такой характеристики, как передача социокультурного опыта и знаний подрастающему поколению, формирование его душевного склада.

Возрастающий интерес к образу, личностным характеристикам учителя и его роли в обществе выдвигают в качестве первоочередной задачи разработку и обоснование системы его становления как субъекта педагогической деятельности. В этой связи в модели учителя в качестве системообразующего фактора представляется перспективным формирование его менталитета. В современных условиях массового образования необходимы поиск и внедрение таких практико-ориентированных технологий, которые в наибольшей степени способствовали бы реализации данной задачи.

Для сохранения и формирования лучших менталитетных качеств российского педагога необходима политика государства в области образования, направленная на улучшение социально-экономических условий жизнедеятельности и повышение престижности профессии учителя.

Список литературы

1. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. – 2002. – № 3. – С.50-54.
2. Бойченко Г., Гуревич Л. Ментальная модель интернет-пространства//Высшее образование в России. – 2008. – №2. – С. 138-141.
3. Бутенко А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно-политический смысл // Социологические исследования. –1996. – № 5. – С.92-106.
4. Гершунский Б.С. Менталитет в структуре образовательно-педагогической аксиологии//Национальные ценности образования: история и современность. – М., 1996.
5. Караковский В.А. Учитель в контексте нового времени // Открытая школа. – 2001. – № 1. – С.35-38.
6. Мюллер В.К. Англо-русский словарь: 53 000 слов. – 20-е изд., Стереотип. – М.: Рус. яз., 1985.

7. Суворина Е.А. Принцип единства культурного и образовательного пространства//Культура – цивилизация – образование: Материалы межд. конф. 5-9 дек. 1994г. – Тверь, 1995. – С. 27-29.

8. Философский энциклопедический словарь/под ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

9. Чернышев Я.А. Понятие «профессиональная карьера»: сущностно-содержательная характеристика//Мир психологии. – 2007. – №4. – С.257-267.

А.С. Карибджанян, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Значение системы образования в социальном и экономическом развитии общества и для улучшения качества жизни его граждан трудно переоценить. Однако государственно-политические и социально-экономические преобразования конца прошлого века оказали существенное влияние на российское образование. Исторически сложилось, что за годы реализации реформы наиболее заметные меры были предприняты в области преодоления неравенства в доступе представителей различных социальных групп населения к поступлению в вузы. При этом изменения внешней среды за этот период достигли революционной динамики, что само по себе требует соответствующих изменений и в системе образования.

Кроме того, на сегодняшний день особо актуальным становится вопрос уверенности в тех молодых выпускниках настолько, чтобы допустить их к формированию будущего поколения. Нельзя не понимать, что учитель – творец этого будущего и от того, как подготовлен этот учитель в своей профессии и от его человеческих качеств зависит наша с вами старость. Актуальность системы образования может быть утрачена, если не будет сформулирована пользующаяся широкой поддержкой общественности общенациональная образовательная политика.

Образовательная политика – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры. Образовательная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Образовательная политика, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Современному образованию как саморазвивающейся системе присущи процессы доопределения и переопределения, когда на основе рефлексивного осмысления осуществляется уточнение или изменение сложившихся представлений о предметности, ценностно-смысловых детерминантах, целях и функциях, институциональных границах и других

качествах, характеризующих систему образования в целом или ее отдельные подсистемы, институциональные образования, ее субъектов.

Анализ процессов развития современной системы образования показывает, что в качестве подсистемы, принявшей вызовы развивающегося образования и ответившей на них посредством стажировки и опережающей подготовки педагогов к инновационной и исследовательской деятельности, выступило дополнительное профессиональное педагогическое образование (ДППО). Этому способствует его ценностно-целевое и структурно-функциональное переопределение, связанное, в том числе, с новыми акцентами в исследовательской деятельности, осуществляемыми самими учреждениями ДППО, а также в обучении этой деятельности педагогических кадров, т.е. исследовательское переопределение.

Стажировка в общем понимании – это пребывание в должности либо прохождение в течение определенного срока практических занятий для овладения практическими навыками. Цель научно-педагогических стажировок – подготовка к научной и педагогической деятельности наиболее способных, проявивших склонность к научным исследованиям молодых педагогов для дальнейшей успешной работы.

ДППО преобразуется, становясь пространством нового взаимодействия педагогической науки и практики, в пределах которого при определенных подходах к его конструированию и институтированию может формироваться необходимый ресурс развития образования. Именно такое, исследовательское, переопределение и связанные с ним трансформации ДППО рассматриваются нами как необходимое условие для выше обозначенного обновления профессионализма и профессиональной компетентности педагогических кадров и, соответственно, для регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы.

В рамках своего исследования мы использовали многомерную модель организации работы по повышению профессиональной компетентности педагогов (рис. 1).



Рис. 1 Модель непрерывного дополнительного образования педагогов

Такая модель отражает взаимосвязь уровня педагогического мастерства педагога, готовность его к инновационной деятельности с выбором форм и методов работы с ним.

Основными формами работы с учителями в системе повышения квалификации являются: курсовая подготовка, консультации, анализ образовательной практики.

В опытно-экспериментальной работе были реализованы следующие основные виды курсовой подготовки:

1) курсы повышения квалификации всех категорий педагогических работников, программа которых ориентирована на повышение педагогической культуры, прирост и обновление знаний по предметам и проблемам педагогики и психологии; освоение новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности учащихся, их обучения и досуга; осмысление и анализ собственной педагогической позиции и технологии; обмен опытом работы;

2) курсы «Введение в должность» для вновь назначенных руководителей образовательных учреждений, вожатых, воспитателей групп продленного дня, а также педагогов, впервые приступающих к ведению предмета не по дипломной специальности (информатика, ИЗО, черчение и др.); целевые курсы для педагогов, начинающих работать по новым программам и учебникам;

3) проблемные курсы, которые призваны помочь руководителям методобъединений, творческих групп и семинаров, школ передового опыта, а также педагогам, занимающимся самообразованием, в углублении теоретических знаний по теме, в совершенствовании

методики обучения и воспитания, в оптимизации методической работы с коллегами;

- предаттестационные курсы в помощь педагогам, претендующим на присвоение в ходе аттестации первой и высшей категории.

Кроме того, широко практикуются: «Школа молодого учителя» – курсы для начинающих педагогов; постоянно действующие проблемные семинары для педагогов, занимающихся опытно-экспериментальной, исследовательской работой, а также для руководителей районных методобъединений; семинары-консультации (выездные) по актуальным проблемам обновления образования, проектировочные семинары, очно-заочные семинары для учителей сельских школ, практикумы.

Все перечисленные формы работы имеют своей целью: 1) оказание помощи работникам образования в освоении обновленного содержания, новых педагогических технологий, достижений психолого-педагогической науки и передовой педагогической практики, поддержка инновационных процессов в образовании; 2) удовлетворение образовательных потребностей педагогов, повышение уровня их профессиональной квалификации, творческого потенциала.

Как свидетельствует практика, повышение квалификации – наиболее гибкая подсистема непрерывного образования, мобильно откликающаяся на запросы общества. Она способна помочь в преодолении кризиса профессиональной компетентности педагога и способствовать подготовке кадров к педагогической деятельности в новых условиях. Однако традиционные ее модели в настоящее время малоэффективны. Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель был творческой, неповторимой личностью. Это требует персонификации процесса подготовки и переподготовки учителей и рождает новые подходы к организации учебного процесса, по-иному определяет содержание учебных дисциплин в системе повышения квалификации.

Ф.Е. Кравцов, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК ЦЕЛОСТНОГО СОЦИАЛЬНОГО ЯВЛЕНИЯ

Современный этап развития нашей страны характеризуется наличием коренных изменений во всех основных сферах общественной жизни. Утверждение новых общественных отношений, ориентированных на рынок, привело к структурным изменениям в ценностных ориентациях людей и прежде всего молодежи. Вместе с тем сама жизнь доказывает, что любые реформы, происходящие в обществе, могут быть успешными, если

в центре их стоит человек как мера всех вещей. Конкурентоспособность человека определяется не только его разносторонней культурой, пониманием социальных проблем, но и высокой профессиональной подготовкой и его профессионализмом в целом.

Формирование профессиональной компетентности и профессионализма осуществляется в процессе профессионализации. Это, само по себе, предполагает конструирование технологии обучения и воспитания специалиста в русле его целостного развития, как личности. В структуру профессионализации специалиста включают: профессиональную ориентацию; выбор профессии; собственно профессиональную подготовку; профессиональную адаптацию; профессиональную педагогическую деятельность. Профессионализация – процесс развития характера и содержания педагогической деятельности, связанной с изменениями качественных характеристик педагогов – носителей своей профессии.

Основой профессионализации будущего специалиста является профессиональная подготовка, как процесс постоянного самоопределения человека и начинающаяся от возникновения и формирования профессиональных намерений, первоначальных ориентировок в различных сферах труда до самореализации в самом труде.

Безусловно, в определённом смысле профессиональная подготовка личности педагога осуществляется в ходе всей профессиональной деятельности, но всё-таки основа её закладывается в вузе. Именно вузовская профессиональная подготовка является базовым основанием профессионализации, а соответственно, и профессионализма. Сама же вузовская подготовка рассматривается как многоуровневый и многофакторный, многокомпонентный процесс, сложно выражающийся в однозначных, линейных параметрах и характеристиках, – в нём находит проявление комплекс глобальных, национальных, особенных и собственно единичных (на уровне отдельного человека как целостности) взаимодействий эпохи, связанных с решением задач профессионализации личности. Здесь своё отражение находят социальные, политические, идеологические, демографические, психологические и другие общественные реалии.

Рассматривая вузовскую подготовку, где идёт экстенсивное, целенаправленное развитие, освоение профессиональной деятельности, становление и развитие профессионального сознания, необходимо сделать акцент с точки зрения профессионального самоутверждения личности, что именно в вузе «закладываются» достаточно устойчивые основы профессионализма: предметность профессионального мышления. Здесь у

индивида вырабатывается понимание и осознание образа профессии в её социокультурном контексте; система ценностных ориентаций, мотивов «на профессию» как смысл жизни; теоретический уровень профессионального сознания (формируется внутренний план действий в формах профессионального мышления и деятельности); практический уровень профессионального сознания (психологические установки на переход к качественно иному этапу профессиональной деятельности – профессиональному самосовершенствованию); «ядро» социальной зрелости специалиста – отношение к профессионализму как к общественной ценности; духовный (высший уровень, который необходимо рассматривать как цель профессионального воспитания) – профессиональная деятельность как форма свободной самореализации и самоутверждения [1].

В ходе профессиональной подготовки должно находить диалектическое разрешение противоречий между деятельной сущностью человека и практическими возможностями самой профессии как предметной деятельностью, которая развивает в человеке определенный «комплекс» навыков и умений, что во многом может не удовлетворять личность. Она в таких случаях оказывается перед дилеммой между «надо, так требует общество» и пониманием «другого», своего «истинного» предназначения. Выбор и самоутверждение в профессии – это, как правило, процесс преодоления сложных противоречий, чаще нравственного порядка, и в этом человеку необходимо оказывать помощь. Именно в этом направлении должна действовать система обучения и воспитания, способная учитывать основополагающие отношения в системе профессиональной подготовки педагогических кадров и, управляя ими, формировать и развивать, прежде всего, устойчивые ориентации «на профессию».

Профессиональная подготовка в вузе с точки зрения целей и задач педагогической деятельности – это также процесс активного целенаправленного «переустройства» духовного мира личности. Осуществляется он через функционирование двух взаимосвязанных процессов – обучение и воспитание. Обучение в науке традиционно рассматривается как «основной путь получения образования, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками. В ходе обучения усваивается социальный опыт, формируется эмоциональное отношение к действительности» [2, с. 56]. Воспитание – «целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры,

ценностей и норм общества. Осуществляется через образование, а также организацию жизнедеятельности определенных общностей» [2, с. 247].

В системе обучения и воспитания в ходе профессиональной подготовки человек вступает фактически во все многообразие отношений и связей с действительным миром и, прежде всего:

- субъект-объектные отношения – здесь субъект профессии выступает и осваивает профессию как объективную для него данность;

- субъект-субъект-объектные отношения – освоение профессии осуществляется через других субъектов (профессорско-преподавательский состав), которые, в свою очередь, испытывают объективное воздействие обучаемых;

- субъект-субъектные отношения – в данном случае субъект профессии изучается, оценивается, воспитывается в соответствии с требованиями к «человеческому материалу» данной профессии;

- объект-объектные отношения, смысл которых состоит в том, что человек и профессия, а вместе с этим и процесс профессиональной подготовки, – это всегда данности, существующие по отношению друг к другу как объективное, и они вступают в определенное объективно наличествующее взаимодействие.

Таким образом, отношения в профессиональной подготовке есть выражение наиболее сущностного во взаимодействии субъекта с окружающим миром, а соответственно, во всех тех связях, которые складываются у него с миром через освоение профессии.

Философия, исследуя проблему отношений как определенную идею о взаимодействии и взаимосвязях в действительном мире, а вместе с этим как определенную систему знаний о деятельном целостном человеке, утверждающем себя не иначе как через отношения с действительным миром и самим собой, – выступает тем самым не только как методологическая и мировоззренческая наука, но и как самая, что ни есть воспитывающая наука: она формирует и развивает у человека соответствующее отношение к миру, обществу, людям, к труду, избранному делу жизни, самому себе и т.д., а вместе с этим и соответствующий образ поступка, установку на возможные способы разрешения тех или иных противоречий в ходе освоения профессии.

Исходя из всего вышеизложенного, необходимо сделать следующие выводы:

1. Педагогический профессионализм как социальное явление есть результат активно-творческой деятельности личности, представляющей целостное существо. Педагогическая деятельность, при всей её

специфике, позволяет личности также раскрываться в целостности через развитие всех основных сфер духовного мира специалиста.

2. Профессионализм формируется в ходе всей сознательной профессиональной деятельности личности педагога, но основные качества профессионализма «закладываются» в ходе вузовской подготовки – процесса, где осуществляется целенаправленное обучение и воспитание специалиста, способного выполнять задачи по предназначению.

3. Профессионализм на личностном уровне представляет наличие таких интегральных качеств специалиста, которые позволяют ему осуществлять свои обязанности в соответствии с изменяющимися социальными условиями по всему спектру субъект-объектных взаимодействий.

4. Сущность педагогического профессионализма выражается в уровне сформированности целого комплекса качеств личности, отвечающих требованиям педагогической деятельности. Содержание профессионализма здесь определяется характером педагогической специальности и её требованиями к профессиональным умениям и навыкам личности, а также социально-политическими целями, задачами.

Список литературы

1. Грузков В.Н Духовное в профессиональной подготовке военных кадров: Автореф. дис... д-ра филос. наук. – Ставрополь, 1997.
2. Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. – М., Советская энциклопедия, 1991.– Т.2.

Л.В. Лидак, г. Пятигорск

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭСТЕТИКЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Социокультурное и экономическое развитие современного общества требует от человека гармонизации его внутреннего мира и внешнего образа. Проблема эстетики внешности веками решалась человечеством. Люди всегда оценивали ее, интересовались ею, вкладывали в нее деньги, стремились к выработке неких идеалов, которые связывали с понятием красоты и прекрасного.

Историко-культурная рефлексия ведущих эстетических категорий свидетельствует о том, что феномены «красоты» и «прекрасного» пришли в антропологию и психологию из философского знания. В философии эти

категории понимаются, как высшая эстетическая ценность существования человека. Смысловые нагрузки данных категорий отличаются от нравственных и познавательных ценностей – добра, истины, долга, ответственности. Красота как эстетическая ценность лежала в основе оценки традиционных, культурных, религиозных, нравственных ценностей. Не случайно еще во второй половине XIX века на это обращал внимание немецкий философ Фридрих Ницше. В его трактатах «Так говорил Заратустра», «Генеология морали» подчеркивалось, что сущность переоценки ценностей заключается в поиске синтеза между миром желания, миром красоты и миром мудрости. Эстетический смысл жизни, который Ницше воспевал и прославлял, был связан с образом «сверхчеловека» – красивого, мудрого, уверенного, творческого. Анализируя теорию «культурных циклов», Ф. Ницше полагал, что эстетическое созерцание и украшение жизни было всегда присуще человечеству. Во все времена человечество воспеvalo и прославляло красоту, а также постоянно выдвигало ее новые каноны.

Историки, антропологи, археологи утверждают, что проблема красоты и ее усовершенствования возникла около 4000 лет тому назад в Древнем Египте в рамках обрядов и традиций по очищению и укреплению здоровья воинов. При раскопках в одной из египетских гробниц археологи обнаружили первое в истории человечества «пособие» по косметологии. Длина папируса составляла 21 метр, а содержание рецептов, основанных на натуральных маслах и растительных снадобьях, актуально и в настоящее время.

Красота, совершенство и могущество человека являются великими антропологическими темами, представленными в мифологии всех времен и народов. Главный предмет мифов – сам человек в его отношение с миром. Так, активными поклонниками красоты и создателями прекрасного явились древние греки. Прекрасное отождествлялось ими с гармонией – с внутренней согласованностью разных частей в мире вещей и явлений, что является неотъемлемым свойством мира и «божественной вселенной». Согласно греческой мифологии совершенными являлись боги Олимпа. Центром прекрасного выступал человек как объект систематического развития и совершенствования. Среди поколения героев, которые порождали боги, самые почетные места занимали прекрасные и совершенные телом Геракл, Зевс, Посейдон, Гера, Венера, Деметра и др. Их образы вдохновляли поэтов, музыкантов, скульпторов. Но древние греки не только воспевали красоту человека, они стали активно развивать «косметику» – искусство сохранять здоровье и «коммотику» – искусство украшать человека. Именно этот

этимологический смысл заложен в самих понятиях «косметика» и «косметология». Древнегреческие врачи – Гиппократ и его ученик – Диокл, жившие в V – IV в. до н.э., оставили после себя множество сведений по уходу за телом и лицом. Отдельные, предложенные ими средства, используются и в настоящее время. Например, лосьоны из миндального или оливкового масел с молоком. Антропологические проблемы ценностного отношения к эстетике человеческого тела позволяли ученым и мыслителям древности оценить человеческую красоту комплексно. Они провозглашали единство красоты души, тела, лица, поступков, мировосприятия.

Одним из первых идеологов красоты признан греческий врач и мудрец Гераклит. По Гераклиту, «прекраснейший строй мира», «прекраснейшая гармония» являются результатом единства и борьбы противоположностей. Проблема прекрасного волновала и других древнегреческих мыслителей – Сократа, Платона, Аристотеля. Человек, постигая прекрасное, «...видя здешнюю красоту, вспоминает красоту истинную...». По Сократу, прекрасно то, что носит полезный, утилитарный характер «...все хорошо и прекрасно по отношению к тому, для чего оно хорошо приспособлено...». Платон проводил четкую линию между суждениями о прекрасном и его проявлениями. Он трактовал сущность прекрасного как важную божественную идею, от которой зависит существование всех прекрасных явлений и прежде всего человеческой красоты. Аристотель полагал, что «личная красота является лучшим поручительством, чем любое рекомендательное письмо», прекрасное – это свойство объективной действительности, а «самые главные формы прекрасного – это порядок в пространстве, соразмерность и определенность...».

Философия беспрестанно расширяла пределы антропологического осознания прекрасного и создавала новые идеалы, новые формы красоты. Важным этапом в осознании человечеством прекрасного явилась Эпоха Возрождения. Именно в этот период созданы шедевры мировой культуры, воспевающие красоту человека и ее божественное начало, мудрость человека, способность к наукам, искусствам, проявлениям нравственности. Мыслители эпохи Возрождения были убеждены в объективности прекрасного, которое определялось, как ... «строгая и соразмерная гармония всех частей, объединяемых тем, чему они принадлежат...». Для таких авторитетов эпохи Возрождения, к которым следует отнести, прежде всего, Леонардо да Винчи, красота отождествлялась с нравственностью человека. Гармонический и многосторонне развитый человек рассматривался как высшая мера в

проявлениях прекрасного. Анализируя жизнь и творчество Леонардо, искусствоведы единодушны во мнении, что портретные произведения: «Анна и Мария с Христом», «Мадонна в скалах», «Цецилия Галлерани» и др. – воспевают «тончайшее понимание человеческих чувств...», а образ Моны Лизы – «это красота, к которой стремится изболевшаяся душа, весь опыт мира собран здесь и воплощен в форму женщины...» [1, с. 140].

В эпоху классицизма, получившей в науке название эпохи Просвещения, в рамках философии выделялось самостоятельное направление – эстетика, которая трактовалась как наука о прекрасном. Оценка прекрасного просветителями классицизма давалась и как антропологическая, и как эстетическая категория, характеризующаяся с точки зрения совершенства и объективации свойств вещей. Прекрасное предполагало идеализацию предмета, отражаемого сознанием человека. Если в Средневековье церковь преследовала тех, кто заботился о телесной красоте и активно ее усвершенствовал, то в эпоху Ренессанса светский подход к красоте восторжествовал. Антропологический подход к человеку в эпоху Ренессанса можно охарактеризовать как советский подход. В арсенале дам активно применялись косметические средства: пудра, маленькие кусочки бархата – «мушки», румяна, охра, притирки, белила. Интересно, что на первых порах мушки использовались как аппликации, закрывающие рубцы и другие дефекты кожи. А позже дамы стали использовать мушки как средства невербального общения с кавалерами. Так, историография свидетельствует о том, что мушка на левой щеке дамы означала призыв к свиданию, под правым глазом – отказ кавалеру от возможной встречи.

После реформ Петра I Россия стала ориентироваться на модные тенденции Европы, здесь также стала зарождаться индустрия красоты и усвершенствования человеческой внешности. Петр I требовал, чтобы придворные обучились политесу, вместо кафтанов носили европейское платье, участвовали в балах и развлечениях. Мужчинам следовало брить бороды и носить парики, а дамам – конструировать сложные прически, использовать румяна, притирки, цветочные настои, духи. Исторические факты свидетельствуют о том, что образцом женственности и ухоженности являлась Екатерина Великая. Историки отмечают, что императрица использовала лед для обтирания лица, череду и древесный уголь для чистки и отбеливания зубов, кофейную гущу для умывания, гусиный жир для кожи, настои череды и чистотела для увлажнения волос, сурьму для подведения бровей, муку для припудривания лица. В молодости будущая императрица писала в своем дневнике, что необходимо «создать свой характер, создать себя». С этой задачей она вполне справилась, прежде

всего, создав образ безупречной женщины. Не случайно А.С. Пушкин писал о ней: «Ее великолепие ослепляло, приветливость привлекала, щедроты привязывали» [2, с. 90-93].

Классицизм воспевал и трактовал прекрасное, давал ему оценку рационалистично и нормативно, как связующее звено между разумом и чувствами, как единство правды и идеала. Взгляды поэтов Мольера, Шиллера, Дидро носили антропологический характер – воспевали красоту и были объединены одной главной идеей в воззрениях на прекрасное. Они полагали, что существует прекрасная реальность и прекрасное в конкретном восприятии каждого человека. Философы – Д. Юм и И. Кант противопоставляли активное и субъективное в восприятии прекрасного «...предмет прекрасен, если отношение к нему будет незаинтересованное...». Для Г. Гегеля прекрасное объективно как «...чувственная видимость идеи...». Антропологический анализ философских теорий и литературных произведений свидетельствует, что развивались практические науки красоты: политес, этика и эстетика, медицина, косметология. Великие женщины прошлого являлись бережливыми хранительницами традиций и современных достижений. Их ум, красота, женственность побеждали мужские сердца и вдохновляли на подвиги. Одной из таких необыкновенных дам была супруга Наполеона Бонапарта – Жозефина Богарне. Именно Жозефина осуществила революцию в женских нарядах, отказывались от необъятных кринолинов и многослойных юбок, туфель на высоких каблуках, многоярусных причесок. Жозефина была ориентирована – на естественную красоту человека, на гармонию межличностных отношений. Искусствоведы склоняются к тому, что Жозефина, объявившая войну своему возрасту (она была старше мужа на шесть лет), явилась первой в мире пропагандисткой «здорового образа жизни». Под ее влиянием менялась не только мода, но и сознание современников. Став коронованной особой Жозефина отдавала предпочтение естественности, умению следить за собой, благожелательности в общении. Очень современно и психологически точно звучит ее девиз «Я не красавица, я играю роль красавицы» [3, с. 103].

В первой половине XIX века в эстетике нового времени прекрасное стало пониматься утилитарно, а красота отождествлялась с наслаждением, с превосходным качеством предмета.

Великие философы XIX века Ф. Энгельс и К. Маркс связывали прекрасное с человеческим трудом и совершенствованием самого человека, ибо только в продуктах человеческой деятельности развиваются и проявляются его мастерство, красота, вкус и восприятие прекрасного.

Свои знаменитые «Тезисы о Фейербахе» К. Маркс и Ф. Энгельс посвящали проблеме познания, они подчеркивали, что развитие реальных связей познающих людей с окружающим их человеческим миром диалектично. В самой телесной организации индивидов заключена необходимость того, что они вступают в активное отношение к внешнему миру. При этом они изменяют самих себя, познают себя, меняется их физическая и нервно-психическая организация.

К началу XX века в антропологии сложилось материалистическое представление о красоте, в которой существуют определенные закономерности – гармония, пропорциональность, целесообразность, мера и т.д. Идеи В.М. Сеченова, И.П. Павлова, З. Фрейда и др. были направлены на изучение психофизиологии человека, объяснения взаимосвязи внешности, красоты и эмоциональных проявлений личности. Благодаря развитию фотографии, кино, радио, телевидения индустрия красоты стала распространяться и развиваться семимильными шагами.

Современная социальная ситуация отражает крайний прагматизм и утилитарность в отношении красоты и прежде всего красоты человеческого тела. Красота, здоровье, молодость стали товаром. Постепенно в российском обществе возникли дискуссии о стандартах красоты, а предприниматели озаботились развитием индустрии красоты.

Первое десятилетие XXI века ознаменовалось антропологической идеей «свободной красоты» – т.е. выражением желания человека быть свободным в выборе эстетических идеалов, свободным от навязанных критериев красоты, свободным в осознании, что у красоты нет возраста. В обществе стали понимать, что красота – это не стандартная кукольная внешность, не унифицированные анорексией параметры. Красота – это явление парадоксальное: уважение к себе и окружающим, ухоженность и элегантность, выразительность взглядов и очарование движений, благожелательность и самобытность, отсутствие предубеждений и изматывающей самоцензуры. Отношение к красоте кроется внутри каждого человека, оно определено его культурой, воспитанием, опытом. Только во власти человека – принять собственные каноны красоты, осознать их и поделиться ими с другими. Это позволит создать персонализированное отношение к собственной внешности и к красоте другого. Речь идет не о стремлении оценить или оправдать себя. Речь идет о возможности уловить диссонанс, выявить и высветить выигрышные стороны собственной внешности, спрятать неудобные черты, проанализировать их, успокоить сознание. Красота не существует вне тела «Все, что происходит в нашем сознании – это отражение того, что

происходит в нашем теле», – утверждал американский психотерапевт, создатель биоэнергетики Александр Лоуэн (Alexander Lowen).

Эксперт моды Эвелина Хромченко справедливо замечает, что быть красивым – это значит проявлять то, что в нас уникально. Красота явление многоуровневое: это психическая реальность, это постоянный самоанализ и саморазвитие, это динамичное образование в структуре личности. Этим объясняется стремление человека к переменам и обновлению. Психологи подчеркивают: важно, чтобы перемены были продиктованы добрыми примерами для подражания и уважением к человеческому телу.

Современная психология личности свидетельствует о том, что красота – это не просто визуальный образ. Мало яркости и оригинальности. Важен целый комплекс умений: гармонично двигаться, общаться, вести себя адекватно ситуации. Конечно, в обществе чаще говорят о женской красоте. В мае 2011 года по заказу журнала Psychologies компанией Tiburon Research был проведён онлайн-опрос 800 российских женщин в возрасте от 18 до 60 лет. Цель данного опроса состояла в выявлении представлений россиянок о собственной красоте. Из числа опрошенных 87% женщин считают себя красивыми. Парадоксы состоят в том, что, во-первых, чем больше женщинам нравится их внешность, тем больше они находят в себе несовершенств. Во-вторых, чем дамы старше, тем меньше сосредоточены на своей внешности. Третий парадокс в том, что эмоциональное равновесие по поводу собственной внешности в большой мере присуще женщинам средних лет.

Исследования доказывают, что потребителями женской красоты в равной степени являются как мужчины, так и сами женщины. В современной мировой социальной ситуации, благодаря глянцевым журналам, телевизионным шоу, интернету, массовому сознанию навязан один и то же образ красивого человека – человека непременно имеющего модельные параметры. Этому образу подражают, его копируют, ему следуют. Проблема в том, что образ молодой, стройной, а порой – анорексичной модели является в современном сознании эталоном красоты. Постоянная пропаганда предложенного эталона формирует в сознании незрелого человека с нормальными пропорциями комплексы, понижает самооценку, самоуважение, право на индивидуальность. Незрелость побуждает необходимость следовать стереотипам, формирует потерю доверия к себе. Особенно это свойственно юным девушкам. И тогда – как следствие, повышается вероятность расстройств нервно-психического состояния и пищевого поведения, приводящие к депрессиям, булимии, анорексии, неврозам, бессоннице, психологическим зажимам. Порой проблемы внешности приводят к таким явлениям, как

социальная тревога, чувство неловкости, негативная адаптация к незнакомой ситуации. В последние годы российские антропологи и психологи отмечают, что у молодежи возникает эпидемия неудовлетворенности собственным телом.

Комплексы и неудовлетворённость собственной внешностью являются обратной стороной гипертрофированной «нарциссизации» личности. Красота – это капитал, но мера этого капитала имеет разную стоимость. Известная модель Наталья Водянова в интервью журналисту С. Кухианидзе, рассказывая о ступенях своей карьеры, отмечала, что первые заработанные 50 долларов вселили уверенность и повысили ее самооценку. Однако только работа в Парижском модельном агентстве изменила ее взгляды на жизнь, что привело к осознанию, что физическая красота ничто без культуры, образования, благожелательного отношения к людям, к собственной личностной уникальности. Работа над своей душой, своим внутренним миром – это и есть то, что действительно делает красоту капиталом и препятствует формированию отношения к себе как идеалу, предохраняет от нарциссического удовольствия.

В зарубежных исследованиях (Т.Ф. Cash, К. Davis, W. Etcoff, М. MacLachlan и др.) достаточно широко обсуждаются проблемы интереса общества к внешности человека и ее совершенствованию; проблемы стереотипизации суждений об особенностях людей, их занятиях и характере; о влиянии недостатков внешности на социальную успешность или неуспешность личности; о проблемах веса, формы тела и культуры телесного образа; позитивной адаптации к видимым отличиям внешнего образа и уровня переживаний, которые испытывают люди, обеспокоенные своим внешним видом. Вместе с тем важное место в них отводится антропологическому анализу внешнего образа и теории копинг-стратегий т.е. совладания со стрессом, возникающим в результате осознания человеком внешних недостатков.

Следует согласиться со стремлением зарубежных психологов изучить компоненты представлений человека о самом себе и переживаний, связанных с его внешностью. Зарубежными психологами чаще выделяются перцептивный, оценочный и поведенческий компоненты в осознании внешнего образа. Именно эти компоненты определяют антропологические установки в отношении своей внешности и тела, а также самооценки. Если оценочный компонент отражает степень удовлетворенности, то поведенческий – запускает механизм корректировки собственной внешности, мотивационную направленность в отношении совершенствования собственного тела. Безусловно, что самовосприятие и самооценка человека отличается подвижностью. Во

многим на него влияют внешние факторы, мнение окружающих, динамика культурных идеалов, моды, возрастных и физиологических изменений, а также совершенствование статуса личности. В зарубежной психологии достаточно много исследований, посвященных проблемам стратегии управления внешностью и динамическим характеристикам телесного образа. В качестве примера можно сослаться на исследование, выполненное под руководством Мельник Е.А. Учеными изучался телесный образ человека в течение фиксированного времени. Было установлено, что те респонденты, которые более негативно оценивали свой образ, наиболее активно вкладывали деньги в его совершенствование. Причем это касалось не только помощи врачей, косметологов, но и психологов.

Анализ работ специалистов позволяет сделать вывод о том, что ценностное отношение человека к себе и своему внешнему образу, складываются одновременно из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Несомненно, что на восприятие человеком самого себя влияет социально-культурный контекст, общение и взаимодействие с другими, антропологическая культура общества в целом. Именно социокультурный контекст определяет содержание и выступает своеобразной социальной валентностью самопринятия. Благодаря антропологическим, социальным и культурным традициям складывается культурный стандарт внешности.

Список литературы

1. Уойллес Роберт. Мир Леонардо / Пер. с англ. М. Карасевой. – М.: Терра, 1997.
2. Ерофеева Т. Екатерина Великая // Красивый бизнес. – 2005. – №2.
3. Анзель А. Красота, победившая Наполеона // Красивый бизнес. – 2006.

Н.Ф. Мишина, г. Ставрополь

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В последнее десятилетие резко ухудшилось состояние здоровья подрастающего населения нашей страны. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Научного центра здоровья детей и Российской академии медицинских наук, физиологически зрелыми рождается не более 14% детей, количество здоровых дошкольников составляет всего лишь около 10%. За время обучения в школе показатели

здоровья ухудшаются. По данным Минздрава РФ, к первой группе здоровья относятся 20% детей [3, с. 32]. По мнению заслуженного учителя РФ, доктора педагогических наук Е. Ямбурга, «абсолютно здоровых ребят намного меньше – 2,5%» [6, с.22]. Та же тенденция сохраняется и в отношении здоровья студентов [5с81], что обусловлено воздействием на их организм комплекса факторов, требующих напряжения механизмов адаптации на психофизиологическом уровне [4, с.6;]. Характеризуя здоровье подрастающего поколения, известный врач, педагог-новатор В.Ф. Базарный В.Ф. отмечает истинное положение как «обвальное нездоровье детей». [3, с.22]. Приведем слова учителя средней школы И.И. Косых: «Хочется написать крупными буквами плакат и повесить его в каждой школе: «Будь внимателен к здоровью тех, кого обучаешь!». Очевидно, нам всем нужно не строить грандиозные заоблачные планы, которые сегодня по ряду объективных причин не могут быть выполнены, а решать самые простые, но очень важные ежедневные проблемы, чтобы постепенно продвигаться в осуществлении поставленной цели – сохранить, укрепить и улучшить здоровье наших детей как основного будущего ресурса нации» [7].

Известно, что наряду с негативным воздействием экологического и экономического кризисов на подрастающее население нашей страны неблагоприятное воздействие на их здоровье оказывают множество факторов риска, имеющих место в общеобразовательных учреждениях, что приводит к дальнейшему ухудшению здоровья детей и подростков. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи постоянно увеличивающейся занятости детей. Согласно последним данным, рабочий день ученика нередко превышает рабочий день взрослого: школьники проводят за уроками, учебниками и дополнительными занятиями по 8-10 часов в день [6, с. 22]. Среди причин резкого снижения уровня здоровья детей и подростков называется и недостаточная квалификация педагогов в вопросах охраны здоровья детей. В то время как формирование мотивации на здоровье, осознание социальных норм здорового образа жизни, знание «факторов риска» для здоровья должно стать важнейшим направлением в работе каждого педагога. В настоящее время управление качеством образования предполагает дальнейшее усовершенствование уже существующих и разработку новых технологий, которые закладывали бы основы телесного и духовного здоровья учащихся.

Данный факт явился одним из побудительных мотивов государственной политики в сфере образования, которая предусматривает принцип приоритета здоровья обучающихся («Закон об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). В соответствии с данным принципом в

«Зако́не» предусмотре́ны ста́тьи, име́ющие пря́мое отноше́ние к здоро́вью уча́щихся и здоро́вьесберега́ющим техноло́гиям в органи́зации учебно-воспита́тельного проце́сса в образова́тельных учрежде́ниях.

Согласно ста́тьи 28 «Зако́на», на образова́тельные учрежде́ния возлагается отве́тственность за созда́ние «безо́пасных усло́вий обуча́ния, воспита́ния обуча́ющихся, присмотра́ и ухода́ за обуча́ющимися, их содержа́ния в соотве́тствии с устано́вленными норма́ми, обеспе́чивающими их жизнь и здоро́вье»; «...прове́дение санитарно-гигиени́ческих, профи́лактических и оздоро́вительных меро́приятий; обуча́ние и воспита́ние в сфе́ре охра́ны здоро́вья гра́ждан Росси́йской Федера́ции».

Ста́тья 41 «Охра́на здоро́вья обуча́ющихся» обяза́ывает органи́зации, осу́ществля́ющие образова́тельную де́ятельность, при реализа́ции образова́тельных програ́мм созда́вать усло́вия для охра́ны здоро́вья обуча́ющихся; пропа́гандиро́вать здоро́вый обра́з жизни́ и обуча́ть навы́кам здоро́вого обра́з жизни́. При это́м «органи́зация охра́ны здоро́вья обуча́ющихся (за исклю́чением оказа́ния первично́й медико-санита́рной помо́щи, прохо́ждения перио́дических медици́нских осмо́тров и диспансе́ризации) в органи́зациях, осу́ществля́ющих образова́тельную де́ятельность, осу́ществляется э́тими органи́зациями»; «органи́зации, осу́ществля́ющие образова́тельную де́ятельность, при реализа́ции образова́тельных програ́мм созда́ют усло́вия для охра́ны здоро́вья обуча́ющихся». Т.о., в обяза́нности педаго́гических рабо́тников вме́няется «разви́тие у обуча́ющихся наряду́ с познава́тельной активностью́, самостоя́тельности, иници́ативы, творче́ских спосо́бностей, формиро́вание культу́ры здоро́вого и безо́пасного обра́з жизни́» (ста́тья 48).

Следова́тельно, управле́ние каче́ством образова́ния предпола́гает дальней́шее усо́вершенство́вание уже́ существующих и разрабо́тку новых техноло́гий, кото́рые заклады́вали бы осно́вы теле́сного и духо́вного здоро́вья уча́щихся. Студе́нты, получа́ющие специа́льность педаго́га, долж́ны в проце́ссе выше́го образова́ния получи́ть знания́, навы́ки и уме́ния формиро́вания, сохра́нения́ и укрепле́ния своего́ здоро́вья и здоро́вья субъеќтов воспита́тельно-образова́тельного проце́сса. Здоро́вье и педаго́гика долж́ны бы́ть взаимообусло́вленными́ и взаимопрони́кающими́.

Пути́ реше́ния поставле́нных «Зако́ном об образова́нии в РФ» зада́ч указа́ны в ФГОС́ выше́го педаго́гического образова́ния, в кото́ром в ра́мках компете́нтностного́ подхо́да уделя́ется внима́ние пробле́ме здоро́вья и здоро́вьесбере́жения обуча́ющихся. рассмотре́м это́ поло́жение

на примере компетенций, предусмотренных ФГОС по направлению 050100 Педагогическое образование [2].

Проанализировав компетенции предусмотренные данным Стандартом, мы выбрали те, формулировка которых имеет отношение к рассматриваемой проблеме. Назовём выбранные компетенции, приведем их формулировки, подчеркнув их сущностные характеристики.

Компетенция ОК-5: «готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья». Предполагает понимание глубоко лежащих устойчивых поведенческих характеристик человеческой личности, прогнозирующих эффективность деятельности по овладению способами укрепления здоровья и физического совершенствования.

Под компетенцией ПК-2: «способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся» понимается способность выпускника к профессиональной деятельности, направленной на решение педагогических задач воспитания у обучаемых базовой культуры личности, неотъемлемой частью которой является и валеологическая культура (культура здоровья).

Компетенция ПК-8: «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности». Составляющие компоненты данной компетенции (знать, уметь, владеть) раскрываются, в том числе, в деятельности направленной на формирование ответственности при решении социальных и профессиональных задач в отношении здоровьесбережения и предполагают знание «основных составляющих здорового образа жизни и их влияние на безопасность жизнедеятельности личности»

Под компетенцией СК-3: «готов применять, адаптировать современные развивающие и здоровьесберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания» понимается место и значимость данной компетенции в совокупном ожидаемом результате образования выпускника свободно оперировать теоретическими знаниями в области современных здоровьесберегающих технологий, применять их в профессиональной педагогической деятельности

Таким образом, содержание и сущность приведённых компетенций указывает на то, что по всем направлениям высшего педагогического профессионального образования (общекультурному, профессиональному и специальному) предусмотрено формирование компетенций, имеющих непосредственное отношение к дефинициям «здоровье» и «здоровьесбережение». Раскрытие данных понятий, их содержание и направления деятельности в области формирования, сохранения и

улучшения коррекции здоровья происходит в полной мере в науке «Валеология» и научном направлении «Здоровьесберегающие технологии». Понимая значимость данной проблемы, кафедра биологии и экологии СГПИ включила в учебные планы отдельных специальностей дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в образовательных учреждениях», «Валеология и здоровьесбережение» по которым были разработаны и успешно апробированы учебно-методические комплексы. Цели и задачи этих дисциплин направлены на формирование знаний, умений и навыков в соответствии с компетентностным подходом в реализации ФГОС, в частности, по направлению 050100 Педагогическое образование.

В настоящее время, в связи с возрастающей актуальностью проблемы здоровья нации, дисциплины «Валеология» и «Здоровьесберегающие технологии в образовательных учреждениях» можно рассматривать в качестве ресурса высшего педагогического образования в решении поставленных «Законом об образовании в РФ» и ФГОС задач в области здоровья, здоровьесбережения подрастающего поколения. В связи с этим нам представляется целесообразным включение данных дисциплин в качестве региональной (вузовской) компоненты в учебные планы по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование при реализации всех основных образовательных программ бакалавриата.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование.
3. Ивахненко Г.А. Здоровьесберегающие технологии в системе вузовского образования: социологический анализ // Социология медицины. – 2010. – № 1 (16). – С. 30-33.
4. Кураев Г.А. Поле деятельности и проблемы валеологии // Валеология. – 2004. – №2. – С.6-8.
5. Прсcurякова Л.А. Некоторые аспекты состояния здоровья студентов высших учебных заведений // Здравоохранение Российской Федерации. – 2006. – № 5. – С. 80-85.
6. www.aif.ru, 2013 г. № 35. – С.22.
7. http://oad/prezentacija_quot_zdorove_shkolnikov_zalog_ushpeshnog_o_obuch

ЛИЧНОСТНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В антропологическом контексте толерантность может быть представлена как социальная характеристика человека, определяющая его способность жить в согласии с другими людьми. Специалисты отмечают, что толерантность – это субличностная характеристика, в основе которой лежат многие взаимосвязанные составляющие. Это и отношение, и интерес, и верования, и привычки, и поведение, т.е. все то, что характеризует разновекторность и многосложность личности в ее внешних проявлениях. Представляется, что именно через антропологический подход можно взглянуть на личность как целостность и понять ее.

Толерантность является сегодня одной из ключевых компетентностей современного человека, поскольку от его готовности и способности жить и конструктивно действовать в многообразном мире зависит будущее, как отдельного человека, так и всего человечества в целом.

Обретение толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания [9]. На современном этапе понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво в культурах разных народов в зависимости от исторического опыта. По этой причине толерантность имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений. Так, можно увидеть, что в английском языке толерантность означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь, во французском языке этот термин понимается как уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов. В китайском языке проявлять толерантность значит позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. На этом фоне наиболее широкую гамму чувств и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может употребляться в значении прощение, снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим людям, в то время как в персидском языке толерантность понимается как терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником. В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является термин «терпимость», что в обыденном употреблении означает способность,

умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей [11].

То есть, анализ феномена толерантности на разных языках позволяет сделать вывод, что толерантность широкое понятие, которое не может быть ограничено общепринятым переводом терпимость.

Так, в работе А.Г. Асмолова «На пути к толерантному сознанию» рассматривается толерантность в социальном, эволюционно-биологическом, этическом, политическом, психолого-педагогическом понимании. В социальном контексте толерантность трактуется как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения. В эволюционно-биологическом плане разработка понятия толерантности опирается на представления о «норме реакции», т.е. допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа. В этическом понимании толерантность исходит из гуманистических течений, в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств, отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. В политическом плане толерантность понимается как готовность власти допускать инакомыслие в обществе. В психолого-педагогической литературе нет однозначного понимания толерантности.

Таким образом, А.Г. Асмолов считает, что толерантность это качество, которое выражается в трех пересекающихся значениях: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [4].

Толерантность в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных позиций:

С.К. Бондырева, Д.В. Колесов предлагает понимать толерантность как способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов [8].

В работах Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчук, М.И. Рожковой под толерантностью понимается реализуемая готовность к осознанным личностным действиям, направленных на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющих различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения [2].

В кратком психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского толерантность определяется как отсутствие или ослабление

реагирования на какой-либо фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию [7].

Толерантность, с точки зрения Г.У. Солдатовой, Г. Олпорта, рассматривается как интегральная характеристика личности не только с точки зрения ее качественного и содержательного анализа, но и с точки зрения ее генезиса [6, 10].

Итак, в психолого-педагогической литературе толерантность рассматривается прежде всего как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Теперь разберемся, чем характеризуется толерантная личность. Толерантный человек, с точки зрения Г.У. Олпорта, характеризуется знанием себя, чувством защищенности, ответственностью, ориентацией на себя, на личностную независимость, высокой способностью к эмпатии, социальной чувствительностью, чувством юмора, низкой степенью авторитаризма, высокой ментальной гибкостью и толерантностью к неопределенности, меньше привержен к порядку вещей [5].

М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук под толерантной личностью понимают человека, хорошо знающего себя и понимающего других. Личность интолерантную можно охарактеризовать как человека, не обладающего качествами гибкости во взаимодействии с окружающими и эмпатией по отношению к ним. Толерантность не должна сводиться к индиферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов, а предполагает устойчивость, как способность человека реализовывать свои личные позиции, и гибкость, как способность с уважением относиться к позициям и ценностям других людей [2].

На наш взгляд, толерантность и интолерантность всегда конкретны: нет индивидов, которые абсолютно ко всему относились бы толерантно, равно как и нет индивидов, которые ко всему проявляли бы интолерантность.

Рассмотрим схему формирования толерантности. С.К. Бондырева, Д.В. Колесов считают, что формирование толерантности начинается с восприятия индивидуумом объекта. После этого между ними формируется связь в форме знания индивидуумом о существовании и свойствах этого объекта. Следующим этапом является формирование оценки. Если оценка объекта положительна, возникает положительное отношение к нему, которое открывает дорогу положительным побуждениям в отношении этого объекта. И в результате мы имеем

естественную толерантность. Она возникает на основе положительной оценки нами объекта. К числу положительных оценок относиться и оценка нами человека или его поведения как подобного себе. Это – толерантность идентичности. Негативное отношение к себе самому – психическая патология (самоотрицание, самообвинение; самоповреждение, суицид). Возникновение конструктивной толерантности связано с действием этих дополнительных факторов на пути между оценкой и формированием отношения. Возникновение адаптивной толерантности связано с воздействием определенных факторов на пути между отрицательным отношением и отрицательными побуждениями. А возникновение снисходительной толерантности связано с воздействием определенных факторов на этапе между отрицательными побуждениями и действиями. Суть этого вида толерантности в том, что нечто, к чему у индивида в принципе отрицательное отношение, не затрагивает его лично: в противном случае толерантности он бы не проявил. Итак, есть два вида толерантности: естественная и проблемная [8].

Основными компонентами толерантности, с точки зрения А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, являются эмпатия и коммуникативная толерантность. Эмпатия – «постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого человека» [7, с. 463]. Она является составляющей толерантности, аккумулирует в себе способность человека переживать те чувства, которые испытывает другая личность, и выражает психологическое принятие последней этим человеком. Иными словами, эмпатия, согласно А.В. Петровскому и М.Г. Ярошевскому, понимается как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям, радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказать помощь и поддержку [7].

К. Роджерс определял эмпатию как «способ существования с другим человеком...Это значит войти во внутренний мир другого и быть в нем как дома,...быть сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывнопроисходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает...» [12, с.16].

Теперь обратимся к понятию «коммуникативная толерантность». «Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею непринятых или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [1, с.21]. Коммуникативная

толерантность как черта человека собирательна. В ней находят отражения факторы воспитания, опыта общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, эмоциональный стереотип поведения и особенности мышления. Люди, обладающие высоким уровнем коммуникативной толерантности, уравновешены, совместимы с различными людьми. Из-за этих достоинств создается комфортная обстановка для совместной деятельности, что способствует формированию толерантного пространства образовательного учреждения [1].

М.Л. Митина считает, что личность педагога характеризуется педагогической направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов, которые определяются его убеждениями, взглядами, склонностями, интересами и обуславливают поведение, отношение к профессии и к личности обучаемого. Отсюда можно выявить профессионально значимые качества педагога: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт [3].

В работе С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова отмечается, что в процессе организации оптимального, грамотного общения у преподавателя развивается способность к рефлексии и такт. Склонность педагога к рефлексии имеет важное значение, так как от высокого уровня рефлексивных процессов зависит фактор повышения терпимости педагога. Таким образом, можно утверждать, что только терпимый по отношению к другим и к себе педагог может создать определенные условия для формирования толерантности учащихся. Самосовершенствование, которое происходит в результате глубокой рефлексии и работы педагога над собой, способствует развитию эмпатии [8].

Итак, личностная толерантность в рамках антропологического подхода формируется под влиянием множества факторов и переменных, которые определяют общую позитивную направленность личности, в основе которой лежит способность человека устанавливать позитивные отношения с другими людьми и миром в целом, а также формировать позитивный образ самого себя.

Список литературы

1. Безюлева Г.В. Толерантность в педагогике. – М.: Издательский центр АПО, 2002.
2. Воспитание толерантности у школьников [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль: Акад. развития: Акад. холдинг, 2003.

3. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1999.
4. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000.
5. Олпорт Г.У. Толерантная личность. / Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – Вып. 6. – М., 2003. – С. 39-50.
6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Авт.-сост.: Г.У. Солдатова и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
8. Толерантность: (Введение в проблему): Учеб.-метод. пособие: / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
9. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе. – М.: Издательство: КАРО, 2007.
10. Allport G. W. The nature of prejudice. New York, 1954.
11. <http://potomy.ru/begin/2076.html>.
12. Rogers C. Client – centered therapy. Comprehensive Texbook on Psychiatry, 5 edited by H.I. Kaplan & B.J. Sadock. Baltimore: Williams & Wilkins, 1988. – P. 3-40.

Т.А. Никульникова, г. Ставрополь

**«УМЕНИЕ ТАНЦЕВАТЬ» КАК БАЗОВАЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА-
ХОРЕОГРАФА**

Проблема подготовки современного педагога-хореографа в настоящее время обусловлена изменением подходов и технологий обучения в высшей школе, которые должны уделять внимание формированию профессионально значимых качеств выпускников, расширению их художественного мировоззрения, воспитанию общей хореографической культуры [1].

Подготовка современных специалистов-хореографов предполагает формирование прочной теоретической базы знаний, широкого спектра практических умений и навыков, необходимых в будущей профессии. Она имеет комплексную структуру, строится на основе взаимодействия различных видов хореографической деятельности в условиях глубокого и

эффективного сочетания информационной и творческой функций обучения [1; 3].

Главная педагогическая задача – раскрытие индивидуальности, воспитание хореографа-творца, обладающего высоким интеллектом, конвергентным, абстрактным и парадоксальным мышлением, свободно владеющего способами выражения внутреннего мира через индивидуальную форму движения. А также педагогическими приемами передачи своих идей, замыслов и знаний исполнителям и студентам в процессе будущей профессиональной деятельности [8].

Важную роль в этом процессе играет формирование педагогических навыков и умений, поскольку хореограф является не только создателем художественного произведения, но и педагогом. В работе с любительским коллективом преобладают следующие педагогические функции: конструктивная, воспитательная, образовательная, просветительская, коммуникативная, организаторская, духовно-творческая, исследовательская [8].

В работе с профессиональным коллективом наиболее важными становятся: аналитическая функция (объяснение внутреннего содержания и внешних проявлений процесса создания хореографического произведения); прогностическая (предвидение тенденций последующего развития); управленческая (определение рекомендаций для дальнейшего функционирования процесса презентации хореографического произведения и осуществления руководства им) [5; 8].

До 1930-х годов в отечественной хореографии не было специальной образовательной подготовки педагогов-хореографов. Первые учебные планы и программы вышли в 1928 году в виде сборника «Ленинградский государственный хореографический техникум под редакцией выдающегося искусствоведа И.И. Солятинского [4].

Традиционно вопросы методологии хореографического образования в России были связаны с искусством обучения классическому танцу, и сегодня педагогическая система классического танца, созданная А.Я. Вагановой, по-прежнему является главенствующей основой обучения учащихся хореографических образовательных учреждений.

Начало первому высшему профессиональному хореографическому образованию положила созданная в 1946 году кафедра хореографии на базе Государственного института театрального искусства им А.В. Луначарского (ныне – Российская академия театрального искусства). Кафедра готовила первоначально только балетмейстеров-постановщиков. С 1958 года стала обучать педагогов-хореографов (возглавил –

Н.И.Тарасов), специалистов, которые умеют преподавать различные хореографические дисциплины [4; 6].

Система профессионально-личностных компетенций обеспечивает специалисту возможность самореализации и востребованности на современном рынке труда, из чего следует, что формированием комплекса характеристик качества профессионализма необходимо сознательно управлять в процессе обучения. Чем точнее и полнее учитываются характеристики, тем более успешной может быть система вузовского управления качеством [4; 7].

В историческом опыте профессионального образования, заложенном в педагогических трудах А. Вагановой, К. Голейзовского, Л. Лавровского, Н. Тарасова, В. Тихомирова, А. Мессерера, М. Габовича, Ф. Лопухова, выделяется базовая характеристика качества педагога-хореографа – «умение танцевать». Это умение заставляет исполнителя танца всякий раз чувствовать мышечные ощущения для того, чтобы возникло подлинное выражение мысли в движениях систематически тренированного физического аппарата. Физические ощущения и сенсомоторная работа тела являются плотью хореографического движения, которое само реагирует, как живое существо, и органично связано с психической деятельностью исполнителя, опосредованно передает сформированный сознанием образ-представление. Восприятие танца на уровне телесности целостно, представляет собой первоначальную ступень образования понятий [4; 5].

В настоящее время специалисты сферы культуры и искусства должны отвечать высоким профессиональным критериям, должны быть в равной степени и эрудированными культурологами, и умелыми методистами-организаторами, и квалифицированными социальными педагогами, и грамотными экономистами, и финансовыми менеджерами. Помимо профессиональных знаний в области хореографической композиции и исполнительства необходимо обладать способностями и знаниями автора-драматурга и режиссера-постановщика. Способность мыслить хореографическими образами отличает педагога-хореографа от драматурга и от режиссера. Педагог работает с коллективом и как режиссер. Является автором хореографической драматургии и хореографической композиции всего танцевального номера, а так же его режиссером-постановщиком [2; 8].

В авторском опыте управления качеством образования хореографа «умение танцевать» рассматривается в контексте педагогического мастерства, и научиться преподавать танец оказывается еще труднее, чем научиться танцевать самому. В связи с этим подходом Бурцева Г.В. в

своем исследовании выделяет важнейшие задачи в процессе формирования главного показателя качества обучения «умение грамотно танцевать»: 1) ощущение энергетического импульса («душевный порыв», зарождение) танцевального движения; 2) эффективное владение танцевальными приемами и способами выполнения танцевально-двигательной задачи по особым правилам (психологически обоснованная работа мышц, методически верно поставленное дыхание, точное воспроизведение индивидуального биоритма при исполнении движений); 3) осознание эмоционально-смыслового контекста природы танцевального выражения; 4) выявление драматической экспрессии (эмоциональность и актерская выразительность) в исполнении танцевального движения; 5) ощущение формы танцевального движения; 6) ощущение пространства танцевального движения; 7) ощущение стилистики танцевального движения.

Содержание образования конструируется в соответствии с функциями танца как способа невербального общения: культурно-семантической, когнитивно-творческой, художественно-энергетической, эмоционально-терапевтической, воспитательно-рекреационной [4; 5; 6].

Главным условием в педагогическом процессе является создание позитивного настроения и уход от вторжения в индивидуальное пространство личности.

Феномен модернистской и авангардистской личности заключается в отрицании установленного текста, исключении поддельного, жестко условного художественного языка и подчинении собственной телесности закону земного тяготения. Признаками танцевальной телесности выступает вес, объем, сила, направленная энергия действия [2; 8].

Традиционные системы танца отвергают рефлексию чувственных спонтанных состояний, что заложено, по выражению А.С. Фомина, в самой природе «экаклассического танца» как прогноза новой формы движений [7; 8].

Профессиональная подготовка педагогов-хореографов является сложным длительным процессом, требующим не только совершенного профессионального овладения техническим мастерством, но и усвоение методик преподавания дисциплин хореографического цикла, формирование общепедагогической и специальных умений.

Список литературы

1. Авраменко К.Б., Сенюк А.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей хореографии в системе педагогического образования // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8.

2. Богданов Г.Ф., Кириллов А.П. Композиция и постановка танца. Программы. Методическое пособие – М.: МГУКИ, 2002.
3. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания// ВНМЦ народного творчества и культурно-просветительной работы – М.: 1986.
4. Бурцева Г. В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. педагогических наук – Барнаул, 2000.
5. Касиманова Л.А. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2012.
6. Короткое Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов/Э.М. Короткое – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2007.
7. Петроченко Н.В. Культурная парадигма как методологическое средство исследования хореографического искусства: Автореф. дис. ... канд. культурологических наук. – Кемерово, 2005.
8. Никитин В.Ю. профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств: Автореф. дис. ... док. пед. наук, 2007.

Д.А. Ольшанский, г. Буденновск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ДОСТИЖЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коренное переустройство и кардинальные изменения системы образования, обусловленные социальным заказом на воспитание молодого поколения с учетом динамично изменяющейся экономической и политической жизни российского государства, новых стратегий развития общества, послужили лейтмотивом повышения требований к профессионализму, к результативности профессиональной деятельности, а, следовательно, и к профессиональной подготовке современного специалиста.

Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не "впрок", а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации, как "научение жить здесь и сейчас".

Кардинальные изменения в обществе и образовании привели к серьезным изменениям в педагогической деятельности. Особого внимания заслуживает профессиональная подготовка преподавателей высшей школы, уровень сформированности у них целого ряда интегративных профессиональных умений, призванных обеспечить успешное решение различных задач обучения, воспитания, развития человека. Профессионализм человека, согласно Е.И. Рогову, – это совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач [1].

Специфической особенностью педагогической деятельности является ее пронизанность рефлексивными процессами. Рефлексия является механизмом профессионального самосовершенствования и саморазвития, проявляющемся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности. По современным представлениям педагогическая рефлексия выполняет следующие функции: проектировочную (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса); организаторскую (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности); коммуникативную (как условие продуктивного общения субъектов педагогического процесса); смыслотворческую (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия); мотивационную (определение направленности совместной деятельности на результат); коррекционную (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности) [2].

Рефлексия – это осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека. Педагогическая рефлексия, как и всякая профессиональная рефлексия, связана с особенностями содержания педагогической деятельности, с опытом собственной работы (педагогическим опытом) и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся. Ключевыми характеристиками педагогической рефлексии по отношению к собственной деятельности являются: осознание собственного педагогического опыта; выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности; анализ изменений, происходящих в современном образовании. По отношению к содержанию образования педагогическая рефлексия проявляется в планировании и

конструировании образовательного процесса и процесса повышения квалификации, в выборе стратегий и методов организации этих процессов, в корректировке целей и способов образовательной деятельности и процессов самообразования [6].

Рефлексия понимается как один из важных механизмов, который обеспечивает основные функции сознания: выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту; обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира; узнавание, понимание, то есть связывание прежнего опыта с полученной новой информацией; целеполагание, то есть предварительное мыслительное построение действий и прогноз их последствий; контроль и управление поведением личности, ее способность отдавать себе отчет в том, что происходит [5].

Педагогическая деятельность, как известно, является сложной, иерархически организованной деятельностью. В каждый момент времени педагог находится в двух ипостасях: он выступает организатором и руководителем педагогического процесса, и одновременно, благодаря рефлексии, его сознание должно быть направлено на осмысление происходящего, оценку и выстраивание своего поведения в соответствии с характером педагогической ситуации. Рефлексия при этом является важным механизмом выхода личности из наличной ситуации в надситуативную, позволяющим выстраивать наиболее адекватные стратегии поведения с учетом собственных целей деятельности и целей других участников педагогического процесса [3].

Главная цель высшего профессионального образования – подготовка специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Одним из необходимых условий решения этих задач является обновление содержания высшего профессионального образования, в связи с чем актуализируется проблема определения источников, механизмов, способов и условий его обновления. Общеизвестным становится утверждение, что искомый результат реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, соответствующий новой системе показателей качества образования, должен обеспечиваться новым поколением учебно-методического обеспечения образовательного процесса и, в частности учебных изданий.

Обязательным условием реализации основной образовательной программы подготовки студентов является учебное и научно-методическое обеспечение учебного процесса. Покупка учебной литературы не может полностью решить проблемы обеспеченности студентов вуза учебниками и учебными пособиями. Для качественной организации учебного процесса необходима системная организация издания внутривузовской учебной литературы и учебно-методической документации [4].

В этих условиях преподаватель вуза сталкивается с проблемами модернизации образования опосредованно, через сложный организационно-нормативный комплекс документации, методических и учебных материалов, в подготовке которых он обязан участвовать согласно должностной инструкции. Для этого преподаватель должен владеть необходимыми знаниями в области методических и технологических проблем современной дидактики высшей школы, основами научно-методической и учебно-методической работы, включающей: структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы методической проработки профессионально ориентированного материала, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематику учебных и воспитательных задач, методы и приемы устного и письменного изложения предметного материала, основы создания понятного текста и пр.

Сегодня проблема создания учебно-методического обеспечения нового поколения становится государственной задачей, о чем свидетельствует, в частности, постановка вопроса о создании эффективной государственно-общественной системы экспертизы и контроля качества учебной литературы и организации государственной поддержки учебного книгоиздания в докладе рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования [4].

Одним из основных условий обновления современного содержания высшего профессионального образования является обеспечение достаточного уровня готовности преподавателя вуза к информационно-методической деятельности, включающей проектирование и разработку содержания учебных материалов и форм их представления в соответствии с современными требованиями, применение современных технологий работы с текстами и базами данных и др.

Представляется весьма плодотворным рассмотрение проблемы готовности преподавателя к обновлению учебно-методической

документации. Проведенный анализ теоретических подходов к операционализации данного понятия, а также образовательной практики в области проектирования и разработки учебно-методического обеспечения позволяют выделить три уровня сформированности данного вида готовности: низкий, средний и высокий. В качестве критериальных показателей выступили: степень участия преподавателя в разработке методических указаний, руководств, пособий и пр.; особенности мотивации преподавателя (участие в данной деятельности преимущественно по заданию заведующего кафедрой (администрации вуза) или же по собственному убеждению и желанию); наличие собственной аргументированной позиции по вопросу содержания образования и его структурирования профессионального образования.

Таким образом, профессиональную педагогическую рефлексию можно считать механизмом достижения необходимого уровня готовности преподавателей высшей школы к информационно-методической деятельности, направленной на обновление учебно-методического обеспечения образовательного процесса вуза.

Список литературы

1. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник – Том II (Психолого-педагогические науки). – 2010. – № 3. – С.203-206.
2. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2011. – №4(1). – С.25-30.
3. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования. – Гродно: ГрГУ, 2009.
4. Саадиев М. С. О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). –Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 129-132.
5. Хуватаев С.А.-Б. Роль рефлексии и рефлексивности в профессиональной деятельности будущего юриста // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2012. – N 2.
6. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студ. сред. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕДИНСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТОРОН ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессия учителя музыки при всей её специфике остросоциальна. Она является связующим звеном между музыкальным искусством и ребенком, так как урок музыки в общеобразовательной школе – это единственная форма всеобщего музыкального образования. Учитель музыки является проводником высокой духовной, музыкальной культуры. Для школьников он выступает как образец отношения к искусству, к миру в целом, и в этом смысле решающее значение приобретает то, каким мировоззрением он обладает.

Исследования Б.М. Целковникова показывают, что мировоззренческие убеждения учителя музыки характеризуются гуманистической, художественно-творческой направленностью, позволяющей ему создавать и реализовывать собственную духовно-личностную концепцию взаимодействия с музыкой, школьником, конкретной музыкально-педагогической практикой; устанавливать с ними диалогические отношения в категориях высших человеческих ценностей [2].

В деятельности учителя музыки необходимо единство музыкальной и педагогических сторон, а так же наличие у него определённых личностных качеств, обеспечивающих эффективность этой деятельности. К таким качествам в первую очередь, следует отнести музыкальность, эмпатийность, специфическое профессиональное мышление, артистизм, креативность, личную профессиональную позицию [1].

Музыкальность учителя музыки проявляется во всех видах его педагогической деятельности: в управлении вокально-хоровой работой с учащимися, в музыкально-пластической деятельности и в руководстве ею на музыкальных занятиях, в управлении инструментальным детским исполнением, в организации драматизаций, в отборе музыкальных произведений для занятий. Музыкальность учителя проявляется не только в оценке музыкальности школьника, но и предвидении её развития, а это представляется крайне важным для всего процесса музыкального образования. Чем более музыкален учитель, тем быстрее он распознает наличие и своеобразие музыкальности в своём воспитаннике и при этом найдёт более целесообразные для данного ученика или класса в целом пути развития их способностей [3].

Развитие музыкальности учителя музыки невозможно без развития его духовного мира, без связи с музыкой, которая является основой

развития музыкальности. Эта связь осуществляется в постоянном обогащении и углублении собственных музыкальных впечатлений, музыкального опыта и музыкального исполнительства как эффективного пути познания музыкального искусства [2].

Развитию эмпатийности учителя музыки способствует общение с учениками на принципах душевного и духовного «родства», видения каждого из них как формирующейся личности и осознания необходимости содействия со школьниками в процессе музыкального образования. Показателями эмпатийности являются способность к сопереживанию, к установлению духовного контакта с людьми, душевность, которые являются необходимым условием успешности и продуктивности деятельности учителя музыки.

К методам, обуславливающим успешное развитие эмпатийности учителя музыки, Л.С. Майковская относит ассоциативный метод, ролевое отождествление с образом музыкального произведения и личное субъектное проживание им урока музыки [4].

Профессиональное мышление – качество, представляющее собой специфический сплав художественного и научного аспектов мышления, его музыкальной, психологической и педагогической сторон, взаимосвязи профессиональной направленности, стиля и операций мышления. Оно включает в себя музыкальное мышление, которое отличается интонационно-образной природой музыкально-мыслительных процессов, и в деятельности учителя музыки направлено на установление контакта учащихся с музыкой и музыкальным произведением.

С психологической точки зрения важной категорией мышления учителя музыки являются эмоции, которые непосредственно связаны с самой сущностью музыкального искусства, процессом его восприятия. При этом «умные эмоции» (термин Л.С. Выготского) учителя музыки являются важнейшим фактором, помогающим решать разнообразные педагогические задачи [1].

Одной из составляющих профессионального мышления учителя музыки является психолого-педагогическое мышление. Оно направлено на познание возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся, закономерностей и особенностей процесса общения учителя со школьниками, учащихся с музыкой; на проектирование, осуществление и анализ музыкально-образовательного процесса, который проходит в данных конкретных условиях и нацелен на решение определённых музыкально-педагогических задач, достижение художественности и целостности урока, познание, оценку и внедрение в практику музыкально-педагогических новаций [1].

Особо важным в развитии профессионального мышления учителя музыки является направленность его на анализ собственной педагогической деятельности и развитие профессионального самосознания, в основе которого лежит профессиональная рефлексия, т.е. способность отражать, анализировать, оценивать процесс и результаты своей собственной музыкально-педагогической деятельности. Главное значение профессионально-личностной рефлексии учителя музыки заключается в её целостном воздействии на личность учителя. Рефлексивные проявления связаны с глубинными сторонами личности педагога-музыканта, с его индивидуальным темпераментом и личностным пониманием таких философских категорий, как «свобода» и «творчество». Результатом рефлексии является не только совершенствование профессионального мастерства, но и уяснение личностного смысла жизни, представление о своём внутреннем духовном мире. Обогащение профессионального «Я» учителя музыки происходит в процессе рефлексивно-личностного взаимодействия с музыкой и учащимися [2].

В процессе роста профессионального мастерства учителя музыки развивается и его музыкально-педагогическая интуиция, которая выступает как акт непосредственного решения учителем музыкально-педагогических задач без их предварительного логического профессионального анализа. Этому способствует как накопленный учителем опыт педагогической деятельности, его природная способность к мышлению, так и знание своих учеников.

Под артистизмом учителя музыки понимают его способность «включать» (термин К.С. Станиславского) эмоционально-эстетическую, душевную энергию в учащихся посредством создания особой установки на восприятие музыки, совместное её проживание, яркое, творческое по характеру исполнение: насыщение музыкально-познавательных процессов эмоционально-образной стороной и др. Наличие артистизма положительно сказывается на музыкально-творческой, педагогической импровизации учителя музыки [4].

Артистизм учителя музыки интегрирует эмоционально-экспрессивную, художественно-интеллектуальную, художественно-операциональную стороны художественно-коммуникативной деятельности учителя. Это означает, во-первых, что учитель искусством своего поведения стремится придать процессу общения с детьми не только душевный, доверительный, сердечный, но и эмоционально-возвышенный характер, что очень важно и необходимо для последующего общения учащихся с музыкой.

Актуальная задача учителя состоит в том, чтобы своим примером помочь учащимся развивать в себе умение познавать искусство особым, художественно-образным способом мышления, который отличается от чисто интеллектуальной деятельности на уроках. Важное значение также имеет «артистический» стиль исполнения музыки, в процессе которого школьники заражаются музыкой, развивая при этом свою эмоциональность [4].

Основу психофизического компонента артистизма составляют как различные психические процессы, так и физические данные. Все они сопровождают художественно-коммуникативные действия педагога-музыканта, а умение управлять своими психофизическими процессами является для него насущной профессиональной потребностью.

Эмоционально-эстетический компонент артистизма связан с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. И здесь наиболее важное значение приобретает способность педагога пропускать все явления музыкально-педагогического процесса через свой «эмоциональный фильтр» и быть не только мыслящим, но и эмоционально воспринимающим человеком [4].

Художественно-логический компонент артистизма связан главным образом со способностью учителя музыки логически грамотно выстраивать систему художественно-коммуникативных действий на уроке, подвергать её анализу и корректировке. Этот компонент включает в себя также готовность педагога-музыканта к «режиссированию» и своего творческого самочувствия, и психофизических состояний в ходе художественно-педагогического общения [4].

Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки носит творческий, креативный характер, так как становится той побудительной силой, которая предопределяет результативность деятельности учителя музыки и в воспитательном, и в обучающем, и в развивающем аспектах.

Креативный характер деятельности учителя музыки структурируют в двух аспектах: по отношению к содержанию музыкального образования и по отношению к процессу музыкального образования. По отношению к содержанию музыкального образования подобный характер деятельности предопределяется личностью педагога-музыканта, широтой его кругозора, профессиональными интересами, наличием опыта работы, направленностью на поиск нового в своей деятельности [4]. Креативный характер работы учителя музыки по отношению к процессу музыкального образования проявляется главным образом в его организаторской и коммуникативной деятельности. И здесь особое место занимает его исполнительская музыкальная деятельность, поиск незапланированной

новой музыкально-педагогической интерпретации музыкального произведения, изменение психологической обстановки во время урока [5].

Важнейшим качеством личности, формирующимся в процессе овладения своей профессией, является личностная профессиональная позиция учителя музыки, которая, по мнению Б.А. Ахмешева, представляет собой ярко выраженное заинтересованное и обоснованное отношение к музыкально-педагогической действительности, к учащемуся, музыке, к преподаванию музыки. В ней аккумулируется весь прошлый опыт музыкально-педагогической деятельности учителя, его целостный взгляд на современное состояние музыкального образования и своё место в этом процессе, а также перспектива развития и совершенствования своей профессиональной деятельности [3]. Таким образом, личностная профессиональная позиция – необходимая и важная часть мастерства учителя музыки, оказывающая влияние на все направления его музыкально-педагогической деятельности. Наличие перечисленных личностных качеств у учителя музыки в процессе музыкального образования приобретёт огромный педагогический эффект и позволит поднять его статус в обществе.

Список литературы

1. Абдулин Э.Б. Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М., 2004.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984.
3. Ахмешев Б.А. Становление личностной профессиональной позиции учителя музыки в процессе методологической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
4. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки: Учебное пособие / Под ред. Э.Б. Абдулина. – М., 1998.
5. Старобинский С.Л. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – №2.

*Н.Б. Ромаева, Р.Р. Магомедов, А.П. Ромаев, г. Ставрополь,
М.В. Загирняк, г. Кременчуг (Украина)*

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В Российской Федерации с 2011 г. в системе общего образования началось внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Пожалуй, главным отличием новых

стандартов можно считать переориентацию общеобразовательной школы с предметных на личностные и метапредметные результаты освоения учащимися основной образовательной программы. Новый стандарт перестраивает мышление педагога и позволяет судить об эффективности образовательного процесса не только по сумме знаний, умений и навыков, как это было столетиями, но и отдавать приоритет личностному развитию ученика, его «умению учиться», то есть «ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий» [4]. Анализ содержания новых стандартов показал, что современный учитель должен, в числе прочих, обеспечить формирование социальных компетенций учащихся средствами различных предметов, чего не было в предыдущих стандартах. А это значит, что необходимо у будущего учителя сформировать собственную социальную компетентность.

Феномен социальной компетентности изучается различными науками о человеке – педагогикой, психологией, социологией, философией, что свидетельствует о необходимости антропологического подхода к дефиниции исследуемого понятия.

Проблемами формирования социальной компетентности в различные периоды развития личности занимались в последние десятилетия многие ученые, как отечественные, так и зарубежные. Например, в Австрийской системе образования компетентностная модель для общеобразовательной школы включает: 1) компетенции в определенных сферах деятельности; 2) социальные компетенции; 3) компетенции, направленные на самореализацию (личностная компетенция).

В отечественном образовании И.А. Зимняя считает, что ключевые компетентности имеют выраженный социальный характер, поскольку они вырабатываются, формируются в социуме, при этом автор отдельно выделяет «социальные компетентности», характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми» [2, с. 27].

Модель И.А. Зимней представлена тремя группами ключевых компетенций: 1) компетенциями, относящимися к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетенциями, относящимися к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетенциями, относящимися к деятельности человека, проявляющимися во всех ее типах и формах. В контексте нашего

исследования социальной компетентности личности, мы сочли необходимым представить более подробно вторую группу компетенций, т.е. компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы. К ним отнесены:

- компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение, деловая переписка, делопроизводство, бизнес-язык, иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента [2, с.41].

В процессе дискуссий последних лет сложилось представление, что важной задачей образовательного процесса должно стать формирование социальной как ключевой компетентности, а учащихся следует обучать эффективному поведению в различных ситуациях и в различном социальном окружении.

Особо следует отметить, что ценность социальной компетентности осознается не только в среде ученых – педагогов и психологов, – но и самими обучающимися, их родителями и преподавателями. Так, А.Г. Асмолов приводит интересные данные о том, что анализ результатов масштабного социологического опроса, в ходе которого учащихся, их родителей и учителей просили оценить значимость основных результатов обучения в школе, показал, что навыки сотрудничества, взаимоуважения, межличностная компетентность, моральное развитие оценивались всеми группами респондентов гораздо выше, чем академическая успеваемость [3].

Особо следует отметить тот факт, что для разработки эффективных моделей формирования и повышения социальной компетентности у различных категорий участников образовательного процесса в мировой педагогической практике были предложены различные подходы.

Ряд авторов (И.А. Зимняя и ее ученики) социальную компетентность рассматривают как собирательное понятие, определяющее уровень социализации человека, высший уровень его социальной активности; высший уровень освоения действительности; моральную и правовую зрелость личности; личностное свойство, обеспечивающее взаимоотношения человека с миром на основе его отношения к себе, к обществу, к деятельности [2].

В целом, как показал проведенный теоретический анализ, социальная компетентность не только включается авторами во все совокупности ключевых компетенций, но и является для них смыслообразующей.

В контексте нашего исследования представляется важным провести анализ и оценку научных подходов к изучению дефиниции «социальная компетентность» в современной психологии и педагогике.

Термин «социальный» понимается как «общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе», т.е. чисто лингвистически социальную компетентность можно было бы определить как осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе.

Первая группа авторов (В.М. Басова, И.А. Зимняя, Е.И. Зарипова, Н.В. Калинина, Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева и др.) рассматривает социальную компетентность в контексте процесса социализации личности, в ходе которого происходит усвоение и активное воспроизводство личностью социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих данному обществу, социальной группе. Такой подход чаще всего встречается в работах, ориентированных на школьный и юношеский возраст.

Следующая группа авторов (Е.В. Коблянская, С.В. Краснокутская, О.Н. Мачехина, В.В. Цветков и др.) рассматривает понятие «социальная компетентность» с позиции теории социальных ролей, которые человек выполняет в течение жизни.

Третья группа авторов (А.С. Асмолов, Г.У. Солдатова, С.С. Рачева и др.) в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского социальную компетентность личности определяет как продукт социальной ситуации развития – специфической системы отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми.

Особо следует отметить, что в зарубежной психологии имеет место понятие (почти синонимичное) – «социальный интеллект». Введен был данный термин в 1920 г. американским психологом Эдвардом Ли Торндайком, который рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». Сторонники различных психологических школ определяли социальный интеллект как: способность уживаться с другими людьми (Moss F. & Hunt T., 1927); способность иметь дело с окружающими (Hunt T., 1928); знания о людях (Strang R., 1930); способность легко сходитьсь с другими, умение входить в их положение,

ставить себя на место другого (Vernon P.E., 1933); способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Wedek J., 1947).

Обобщив вышеприведенные высказывания, Дэвид Векслер определил социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Vechsler D., 1958).

В дальнейшем С. Космитский и О.П. Джон (1993) предложили концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих, которые объединены в две группы: «когнитивные» и «поведенческие». К когнитивным элементам социального интеллекта ими были отнесены: оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях с окружающими. К поведенческим элементам: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях.

В настоящее время чаще всего для характеристики социального интеллекта выделяют три группы критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие [1, с.159-168.].

Проведенный контент-анализ отечественных и зарубежных подходов к понятию «социальная компетентность» позволил сформулировать собственное определение: **социальная компетентность** – интегративная характеристика личности, включающая знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности), ценностно-смысловое понимание социальной действительности и умения социального взаимодействия в различных социальных ситуациях.

Отметим, что под *социальной сетью* (social network) понимается структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений) (Джеймс Барнс). *Социальная ситуация* рассматривается как естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером разворачивающихся действий или деятельности (А.Г. Асмолов); социальное взаимодействие представляет особый вид межличностных отношений, предполагающих сотрудничество, взаимопонимание, взаимную поддержку, взаимопомощь, личностную установку на гуманное отношение к человеку; процесс взаимообмена личностным и социальным опытом (М.В. Гуковская).

Исходя из данного определения, мы выделили в структуре исследуемого понятия три компонента: когнитивный (знаниевый): знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности), аксиологический (ценностно-смысловой): ценностно-смысловое

понимание социальной действительности, конативный (поведенческий): умения социального взаимодействия в различных социальных ситуациях.

Развитие социальной компетентности будущего учителя не может ограничиться рамками дисциплин профессионального блока и предполагает использование дисциплин других циклов. Для выявления потенциала различных дисциплин мы провели анализ содержания двух основных блоков действующего Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (второго поколения), являющихся обязательными для всех студентов – блоков «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» (или «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» и «Математический и естественнонаучный цикл» в ФГОС третьего поколения), который показал, что наибольший потенциал для развития социальной компетентности студентов заложен в первом блоке, где формируются социальные знания (когнитивный компонент социальной компетентности), умения социального взаимодействия (конативный компонент) и ценностное понимание социальной действительности (аксиологический компонент).

Дискуссии, проектные семинары, кейс-технологии, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные педагогические ситуации, используемые в процессе обучения, также способствуют выработке новых взглядов и установок у будущих педагогов, формированию и развитию у них социальных умений и навыков, моделированию ими своего опыта, коррекции негативных установок.

На наш взгляд, для развития социальной компетентности студентов педагогического вуза также необходимо использовать тренинги, деловые игры, элективные курсы, такие как «Умение понимать и принимать друг друга», «Психологическая коррекция общения», «Обучение методам саморегуляции» и др. Названные виды совместной деятельности способствуют созданию в студенческой аудитории профессионального сообщества, способного к эмпатийному слушанию и рефлексии. Особое значение для развития социальной компетентности имеет проведение со студенческой молодежью тренингов, направленных на формирование толерантных взаимоотношений (например, тренинг «Этнокультурная социальная компетентность личности в межкультурном (русско-кавказском) взаимодействии», разработанный Институтом этнологии и антропологии РАН).

Таким образом, внедрение новых стандартов в общем и профессиональном образовании ориентирует педагогов на развитие

социальной компетентности обучаемых как антропологического феномена, что предъявляет новые требования и к подготовке педагогических кадров.

С учетом антропологического подхода, социальная компетентность – интегративная характеристика личности, включающая знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности), ценностно-смысловое понимание социальной действительности и умения социального взаимодействия в различных социальных ситуациях. Использование тренингов, деловых игр, элективных курсов, различных видов совместной деятельности способствуют созданию в студенческой аудитории профессионального педагогического сообщества, способного к социальному взаимодействию, эмпатийному слушанию и рефлексии как основе социальной компетентности.

Список литературы

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: Тезаурус // Новые ценности образования. – 2005. – Вып. 5. – С. 9-168.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие/ [А.Г.Асмолов и др.]. – М.: АСОУ, 2007.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – Режим доступа: // [http: center-edu.spb.ru/wp-content\uploads](http://center-edu.spb.ru/wp-content/uploads)

А.А. Санькова, г. Ставрополь

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Проблема развития культуры личности актуализировалась в социально-гуманитарном знании еще в 80-90-е гг. прошлого века. Многочисленные попытки ученых дать универсальное и всеохватывающее определение культуры до настоящего времени не увенчались успехом по вполне понятным причинам. Однако рассмотрение ключевых точек зрения на этот феномен помогает дать достаточно целостное представление о нем. Так, понимание культуры как процесса

формирования и реализации сущностных сил человека в его социальной деятельности нашло отражение в работах В.Е. Давидовича, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева, М.С. Кагана, которые подчеркивали, что освоение личностью культуры предполагает освоение способов практической деятельности, а это, в свою очередь, происходит только через присвоение культуры. Сходной точки зрения придерживаются О.В. Долженко, считающий культуру трудом, напряжением, усилием самого человека [13, с. 227].

Иной ракурс понимания культуры, выходящий за рамки широко принятого деятельностного подхода, предлагает М.М. Бахтин, по мнению которого, культура – это антропологический феномен, «порождение беспредельно богатой человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений» [4, с. 95]. Интерес для заявленной темы представляет и сходное видение культуры А. Моль и В.С. Библером. Французский ученый, отмечая многомерность, многокачественность культуры, определяет ее как «единство многообразия», не допускающее стандартизации, унификации, однообразия [17], а В.С. Библер уподобляет своего рода «пирамидальной линзе», вживленной своим острием в хрусталик нашего духовного зрения [7, с. 305-319].

Анализ упомянутых работ позволяет автору сделать вывод, что в каком бы контексте ни рассматривалась культура, она всегда соотносится с процессами оптимизации и трансформации. В этой связи актуализация в 1990-е гг. педагогической теорией и образовательной практикой понятия «культура» представляется автору вполне обоснованной, поскольку именно в этот период отношение к образовательному процессу трансформируется в сторону понимания его как процесса культурного, в котором осуществляется становление человеческой личности.

Методологической основой личностно ориентированного образования становится культурологический подход, на основе которого выстраивают свои педагогические концепции Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, С.В. Кульневич, Н.Б. Крылова и др. Так, согласно концепции А.П. Валицкой, школа призвана развивать личностный мир путем восхождения от индивидуального опыта к духовно-практическому опыту человечества с целью образования человека созидательного типа, способного к самоопределению и продуктивной творческой деятельности по воспроизводству (созиданию) культурной среды [10]. В центре концепции Е.В. Бондаревской – человек культуры, представляющий собой такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества [9].

Проблема развития гуманитарной культуры личности нашла отражение и в работах Е.Н. Шиянова, В.А. Сластенина и др. В.А. Последний, например, под гуманитарной культурой понимает «упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности» [19, с.16].

Значимый этап в осознании культурной сущности человека связан с появлением в конце 80-х гг. XX века концепции О.С. Газмана, основным понятием которой стало понятие «базовая культура» личности. В качестве основных компонентов культуры личности ученым выделяются демократическая и правовая культура, культура труда и потребления, семейных отношений, общения и самоопределения. Структурообразующим элементом в системе культурных свойств личности признается способность к самоопределению [11].

Дальнейшее развитие исследование базовой культуры личности получило в работах Е.Н. Шиянова и С.В. Бобрышова. Для выделения в общей культуре личности культуры социумности указанными авторами в качестве основания выбраны базовые сферы жизни общества и человека в его взаимодействии с обществом (политика, право, нравственность, эстетика, экономика, экология и семья). Авторы концепции утверждают, что гармония самости и социумности дает возможность заложить фундамент культуры личности. Данный фундамент есть базовая культура личности – тот минимум свойств, качеств, других важнейших характеристик, которые позволяют личности стать подлинным носителем и ретранслятором культуры (а ни это ли фундаментальное основание педагогической профессии? – А.С.). При этом гармония трактуется как отражающая всесторонность и целостность ее представлений о своем «Я» характеристика личности. В концепции подчеркивается, что базовая культура личности обуславливает культуру ее жизненного самоопределения, которая в гражданском обществе находит свое выражение, прежде всего, в гражданственности [20, с. 297].

В педагогической теории также имеет место рассмотрение базовой культуры как совокупности различных видов опыта: когнитивного, практического, опыта творческой деятельности, опыта отношений. Когнитивный опыт личности как компонент базовой культуры, по мнению Е.Н. Шиянова, включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование научной картины мира. Практический опыт сводится им к овладению умениями и навыками по осуществлению конкретных видов деятельности (познавательной, трудовой,

художественной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и др.), которые и обеспечивают способность к сохранению культуры [21]. С.В. Кульневич базовую культуру в общем виде определяет как целостность с оптимальным наличием свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих развиваться в гармонии с общественной культурой [16].

Проделанный анализ концепций развития базовой культуры личности в части ее сущности и структуры (необходимо отметить, что в названных работах имеет место отождествление базовой и общей культуры личности) свидетельствует о непрерывном поиске учеными того минимума свойств, качеств, других важнейших характеристик личности, позволяющих ей стать подлинным носителем и ретранслятором культуры. А современный педагог должен рассматриваться именно в таком ракурсе, а не просто в качестве источника учебно-познавательной информации.

Для более полного раскрытия понятия базовой культуры личности необходимо более четко соотнести ее с общей культурой. Так, по мнению Н.Б. Крыловой, последняя представляет собой относительно самостоятельные взаимосвязанные уровни: мировоззренческий уровень; уровень эрудиции и кругозора; уровень практических навыков и умений; нормативный уровень; уровень эмоционального развития [15]. П.Е. Решетникова иначе определяет содержание общей культуры; по ее мнению, базовым основанием для его определения служат сферы жизнедеятельности человека (труд, учение, быт, досуг общение), которые не соотносятся с его профессиональной принадлежностью [18, с. 128]. В трактовке же А.А. Барабанщикова общая культура личности – это не просто специфическое отражение культуры общества, а степень (уровень) развития личности, выражающийся как в системе ее социальных качеств, так и в характере ее деятельности и поведения, в системе ее потребностей [3, с.13].

Сопоставление проанализированных трактовок базовой и общей культуры личности позволяет сделать вывод о том, что они соотносятся как частное и общее. Выявляя особенности общей и базовой культур и анализируя их содержательный аспект, можно сделать вывод об интегративной связи общей и профессионально-педагогической культуры, что подтверждается рядом исследований. Так, Ю.П. Азаров отмечает связь между общим и профессиональным развитием личности [1, с. 24]; А.В. Барабанщиков предлагает рассматривать педагогическую культуру как специфическое проявление общей культуры человека в педагогической сфере его деятельности [3]; Е.В. Бондаревская определяет педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные

ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности [9, с. 101]. Подчеркивается, что педагогическая культура – это качественная характеристика не только личности отдельных педагогов, родителей и других людей, занимающихся воспитанием и обучением, но и жизнедеятельности и воспитательных отношений общества в целом. Будучи частью общей культуры, она непосредственно связана с экономической, нравственной, эстетической, политической и другими сторонами общественной культуры, проявляясь как интериоризованный педагогический опыт общества [8, с.27-29]. По мнению Е.Н. Шиянова, в «живом реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога» [21].

Рассматривая педагогическую культуру как динамичную систему педагогических ценностей, и характера профессиональной деятельности педагога, можно сделать вывод об ее интегративной природе, поскольку, являясь частью общей культуры, она имеет и специфические компоненты. На наш взгляд, их удачно выделил И.Ф. Исаев, который профессионально-педагогическую культуру рассматривает как меру и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общении, направленных на освоение и создание педагогических ценностей, технологий и способностей личности [14, с.202]. Другие ученые еще более полно раскрыли сущность педагогической культуры. Так, А. Комбс зафиксировал такие черты «хорошего педагога», как способность понять другого человека и действовать на основе этого понимания [6, с.307], Б.Г. Ананьев – высокое культурное развитие, широкий кругозор, справедливость, общительность, творческое отношение к делу [2]. По мнению Р. Бернса, важнейшим условием влияния на общее развитие учащихся является наличие у педагога таких качеств, как готовность принимать себя и других, наличие эмпатии, искренности, позитивного самовосприятия, отсутствие тревожности и неуверенности в себе [6, с.333]. Ф.Н. Гоноболин абсолютно справедливо выделяет в качестве профессионально значимых такие особенности педагога, как способность понимать учащихся, педагогический такт, способность убеждать людей, творческое отношение к делу, способность быстро реагировать на педагогическую ситуацию [12, с.100-111].

Очевидно, что качества личности, обозначенные в указанных работах как профессионально значимые, не входят в противоречие с компонентами базовой культуры, отражающими наиболее значимые проявления личности. И напротив, представляется возможным отметить

единство качеств личности, интегрирующихся в компонентах ее базовой культуры, присутствующих в личности независимо от ее профессионального выбора, и качеств личности, значимых для учителя.

Проведенный анализ осмысления базовой культуры личности в педагогической теории позволяет обозначить авторское видение исследуемого феномена и дает основание рассматривать базовую культуру не только интегративной составляющей общей и профессионально-педагогической культур личности, но и их гуманитарным основанием, придающим определенную целостность всей системе – культуре личности. Представляется, что базовая культура личности – это целостное личностное образование в структуре общей культуры личности, представленное познавательно-мировоззренческим, духовно-нравственным, эмоционально-волевым, социально-гражданским и созидательно-творческим компонентами, в содержании которых интегрируются гуманитарный опыт и другие характеристики личности, необходимые для установления гармонии с собой и обществом и дальнейшего присвоения объективированного опыта человечества.

Автор разделяет точку зрения С.В. Беловой [5], понимающей гуманитарный опыт как совокупность знаний, умений, переживаний, обеспечивающих формирование «человеческого в человеке», который предполагает адекватное восприятие и «живое осмысление» личностью себя и мира, осмысление собственного развития и становления в культуре, личной ответственности за этот процесс. В одних и тех же фрагментах своей жизни человек осваивает и обогащает разные виды гуманитарного опыта одновременно.

Очевидно, что базовая культура личности – это целостное личностное образование в структуре общей культуры личности, представленное познавательно-мировоззренческим, духовно-нравственным, эмоционально-волевым, социально-гражданским и созидательно-творческим компонентами, в содержании которых интегрируются гуманитарный опыт и другие характеристики личности, необходимые для установления гармонии с собой и обществом и дальнейшего присвоения объективированного опыта человечества.

Представленная трактовка позволяет представить базовую культуру личности как основную человекосозидающую культуру, позволяющую проникать во все новые и новые сферы общечеловеческой культуры, выстраивая свою жизнедеятельность в гармонии с собой и миром.

Установлено, что развитие структурных составляющих базовой культуры личности и сохранение ее целостности обеспечивается гносеологической, гуманистической, персоналистической, созидательной,

нормативной функциями. Проведенный анализ соотношения понятий «базовая культура личности», «общая культура личности», «профессионально-педагогическая культура» подтверждает необходимость развития базовой культуры педагогов, в том числе будущих, поскольку она закладывает необходимые для педагогической деятельности гуманитарные основания, способствующие развитию как общей, так и профессионально-педагогической культуры, а также совершенствования базовой культуры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что среди многочисленных проблем, стоящих перед образованием в период его модернизации, особую актуальность приобретает проблема развития базовой культуры личности как необходимой основы общекультурного и профессионального развития как уже состоявшихся педагогов, так и будущих учителей. А основой, определяющей содержание всех свойств личности специалиста, является его целевая направленность, поскольку нельзя сделать вывода об уровне учительского мастерства без опоры на вектор его личностных и профессиональных устремлений. Ведь очевидно, что при схожем профессиональном уровне общественную пользу педагога определяют именно его ценностные ориентации и нравственные доминанты.

Список литературы

1. Азаров Ю. Проникая в тайники души // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 19-27.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. труды. – М.: Воронеж, 2005.
3. Барабанщиков А.В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. – М.: ВПА, 1985.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
5. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-24.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
7. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Политическая литература, 1991.
8. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, РГПУ, 1995.
9. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах. – Ростов-на-Дону: ТЦ Учитель, 1999.

10. Валицкая, А.П. Культуртворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 12-18.
11. Газман О.С. Базовая культура личности // Теоретические и исторические проблемы. – М.: Изд. АПН СССР, 1989.
12. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 100-111.
13. Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М.: Промо-Медиа, 1995.
14. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально – педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва-Белгород, 1993.
15. Крылова Н.Б. Философско-педагогические аспекты культуры воспитания // Базовая культура личности: теоретические и исторические проблемы. – М.: Изд. АПН СССР, 1989.
16. Кульневич С.В. Педагогика личности. – Воронеж, 1997.
17. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973.
18. Решетникова П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П.Е. Решетникова. – М.: ВЛАДОС, 2000.
19. Сластенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. – 1991. – № 1. – С.16-25.
20. Шиянов Е.Н. Социально-педагогическая концепция развития культуры личности / Е.Н. Шиянов, С.В. Бобрышов // Психология и педагогика развития личности. – М.: Илекса, 2002. – С.46-75.
21. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2007.

Ю.Н. Сеницын, В.И. Родин, г. Краснодар

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТИВЫ РАЗРАБОТКИ
СТАНДАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

Определение методологии педагогики как науки о методах, ориентированных на познание внутренних механизмов, логики движения и организации образовательного процесса, позволяет отнести ее к сфере исследований, выявляющих смысл педагогической деятельности в целом, пути и способы личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации. Определяя ту или иную систему принципов, способов организации, построения теоретической и практической деятельности, методология

разрабатывает основы познания и преобразования педагогической действительности [2, с. 54].

Педагогическая наука, выполняя функцию регулирования практики, оперирует, по мнению В.И. Журавлева, категориальным аппаратом педагогических процессов, опираясь на такие основания, как философская, гносеологическая, идеологическая, прогнозирующая функции методологии. Каждая функция нормирует (регулирует) развитие науки в меру соотношения её с неким основоположением. Вместе с тем абсолютизация регулирующей функции низводит педагогику к уровню нормативной отрасли знаний, которая соответствует её статусу как науки только отчасти [4, с. 13].

Отталкиваясь от наиболее конкретной формулировки методологии (от греч. *methodos* – путь, способ + *logos* – понятие) как научного способа установления основы, расстановки акцентов смысла понятий, ученые-педагоги (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, А.М. Новиков, В.В. Сериков и др.) помещают в содержание понятия «методологические регулятивы» направления развития явления или процесса, способы установления его границ, принципов, тенденций, закономерностей.

Для разработки стандарта педагогической деятельности, на наш взгляд, необходимо руководствоваться **методологическими регулятивами**, так как использование их при постановке цели, отборе принципов, определении содержания и т.д. новой школы, является одним из правил в решении проблем подготовки современного учителя.

С точки зрения В.В. Серикова, в качестве комплексного регулятива преобразования педагогического сознания и практики выступает определенный набор методологических операций. Выявляя новое содержание категорий цели, содержания, методов и технологий, они приобретают способность регулирования практики в форме целеполагания, прогнозирования и конструирования педагогической деятельности. Цель проектирует не только модель востребованной личности педагога, но и модель содержания педагогической системы, в которой реализуются ситуации её личностного проявления и развития. *Особая регулятивная функция придается принципам, преобразуемым в технологические правила и запреты, что является одним из надежнейших признаков теории* [6, с. 25].

В качестве комплексного методологического регулятива педагогической деятельности может выступать совокупность теоретических положений, разработанных В.В. Сериковым [7, с. 64–65], что позволяет определить:

- специфическую сущность процесса, связанного с решением образовательных проблем, обусловленных состоянием здоровья учащихся и его отличием от других социально-образовательных динамических систем;

- место и функции этого процесса во взаимосвязи многообразных факторов социализации личности;

- соответствующие цели и программы субъектов образовательного процесса;

- ожидаемые изменения в объекте этого процесса (в личности ученика) на всех стадиях его образовательного развития, порождающего «продукт» именно этого процесса, а не каких-то других внепедагогических факторов;

- педагогические средства, используемые в процессе решения этих задач, их природу, критерии необходимости и достаточности в отношении тех функций, которые должны быть реализованы;

- принципы организации и осуществления процесса, преобразуемые в технологические регулятивы, правила, запреты.

Вместе с тем, отмечая, что новые цели образования (развитие духовно-нравственных основ личности, ответственности за происходящее, компетентности, стремления и способности к саморазвитию и т.д.) не могут быть достигнуты в дискретной системе отдельными периодами, формами, институтами обучения и воспитания, многие исследователи предлагают либо организационно-педагогические (институциональные, структуро-творческие), либо технологические (процессуальные) подходы к решению содержательных проблем образования.

Важнейшей методологической предпосылкой, обуславливающей эффективность педагогической деятельности, служит точное определение понятийного аппарата. Понятия «личность», «субъектность», «открытость», «духовность», «самоорганизация» одинаково активно используются при разработке и дидактических, и воспитательных теорий. Вместе с тем решение проблемы регулирования развития субъектности и духовности учащихся в образовательном процессе затрудняется отсутствием единого подхода к трактовке этих терминальных (базовых) ценностей.

Рассмотрение образования с позиций его сущности, назначения, причины его появления приводит к заключению, что оно нужно для воспроизводства человека из появившегося на свет существа. Чтобы оно стало полноценным человеком, нужно сформировать и развить у него

человеческие качества. Возникла потребность в новом обращении к человеческой сущности.

В связи с этим возникает предположение о целесообразности обращения к **антропологическому подходу** для объяснения человеческой (человека) сущности. Углубление понимания ее компонентов может предоставить новые возможности совершенствования образования. Использование данного подхода повлечет применение и измененных форм и методов образовательных действий, упорядочение их содержания.

Переосмысление педагогических категорий в разнообразных их взаимосвязях приводит к выявлению не замеченных прежде закономерностей, что позволяет улучшить действия участников учебной и воспитательной взаимодействия.

Субъектность определяется современными исследователями как самостоятельно порожденная конкретной личностью творческая активность по преобразованию среды и своих ценностных отношений с ней. Субъектность также понимается как результат самостоятельно порожденного личностью смысла. Поэтому задача воспитания перемещается от усовершенствования традиционного содержания, методов и форм к разработке непривычных *условий* педагогического востребования личностных сил, оказания педагогической поддержки развивающейся личности. Для этого воспитание должно иметь *содержание*, т.е. в нем должны быть представлены его нравственные ценности. Их совместный с учителем поиск, обнаружение, осмысление и делает воспитание субъектным, развивающим активность личности на уровне ее смыслов творчества. Поэтому воспитанию потребовался новый инструмент, обеспечивающий ненасильственное и добровольное включение личности в процесс становления ее субъектности [5, с. 7].

Субъектность – наиболее личностная, а потому гуманистическая категория, проявляющаяся в таких личностных структурах сознания, как критичность, коллизийность, автономность, мотивирование, опосредствование и т.д. Для придания гуманистической парадигме личностной ориентации были раскрыты механизмы становления личностных структур сознания, производящих своеобразную операцию включения и отключения самообразовательного и самовоспитательного творчества детей (В.П. Бедерханова, О.С. Газман, М.М. Князева, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский и др.).

Одним из принципиально новых положений является категория **открытости**. В контексте синергетических основоположений личность следует понимать безгранично открытой (ничем не ограниченной) для установления произвольных связей со всем окружающим её бесконечным

миром, для включения её в этот мир. Вместе с тем дидактические теории оперируют категориями конечного, означенного знания, одновременно представляя его как знание бесконечное и открытое. В воспитании существует обратная тенденция: от бесконечного к конечному, т.е. к конкретно-означенному, без чего воспитание утрачивает свой смысл. Но собственно воспитательный потенциал система будет иметь только тогда, когда в ней присутствуют элементы бесконечности, означенные в целях, критериях, ориентирах, способствующих собственно самовоспитательной деятельности сознания. По мнению М.В. Соколовского, знание, особенно воспитательное, не может быть абсолютным, оно всегда открыто и предполагает рассмотрение и развитие наряду с ним и его противоположных сторон [8, с. 18–24].

Как отмечает В.П. Борисенков, культурологическая концепция образования выступает в качестве несущей конструкции всей работы по модернизации содержания образования в школе [3, с. 4]. Регулятивы культурологической концепции личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская) вводят нормы для становления содержательных убеждений, базирующихся на порожденном лично человеком смысле; опыта, приобретаемого в процессе самоактуализации и самореализации собственных сил; субъектности, как внутренней, смысловой, т.е. содержательной активности личности.

Базовые компоненты разработанной Е.В. Бондаревской общей цели образования как воспитания человека культуры могут быть рассмотрены в качестве общих принципов, задающих направленность педагогической деятельности: **принципа свободы гуманизма духовности творчества, практичности** [1]. В таком представлении принципы приобретают характер регуляторов, нормируя педагогическую деятельность современной школы с позиций гуманизации образования.

Необходимо отметить, что как представленные принципы, так и методологические регулятивы задают гибкие векторы антропологических основ разработки модели педагогической деятельности. Гибкость векторов не гарантирует жесткого совпадения целей и результатов, но обеспечивает практическую реализацию теоретических установок, адекватных актуальным научным требованиям, разработанным в постнеклассической парадигме познания.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования: монография. – Ростов н / Д, 2000.

2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., Ростов н/Д, 1999.

3. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки// Педагогика. – 2004. – № 1.

4. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М., 1990.

5. Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. – Волгоград, 1994.

6. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград, 1994.

7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999.

8. Соколовский М.В. О соотношении понятий обучения и воспитания в информационном обществе // Методология, теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.

Я.Н. Скрипник, г. Ставрополь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ БАЗОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Глобальные социальные и экономические преобразования, происходящие в мире и в нашей стране, с активностью требуют перемен в образовательном пространстве. При этом очевидно, что преобразования должны иметь поступательный характер, осуществляться с учетом накопленного положительного опыта и с опорой на достаточную научную основу. Очевидна также и необходимость описания цели и задач, механизма преобразований и фиксации их результатов. Эту функцию отчасти выполняют новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения, переход на которые связан с обозначенными выше процессами. Новые стандарты ориентируют систему высшего образования на своевременную и адекватную подготовку специалистов к будущей профессиональной деятельности, т.е. не просто на повышение уровня образованности, а на формирование нового типа интеллекта, современного образа и способа мышления, приспособленного к быстро меняющимся социально-экономическим, технологическим и информационным реалиям окружающего мира. Важно, что сказанное о новом типе интеллекта и способе мышления справедливо не только в отношении будущих специалистов, но и применительно к профессиональному сообществу преподавателей, которые и должны

формировать умения мобильно реагировать на изменения в обществе и мире. Современное общество предъявляет к личности современного педагога особые требования, которые касаются не столько профессиональных характеристик, сколько личностных качеств.

Направленность развития образования в России на его модернизацию предполагает решение важнейшей социальной задачи приведения целей, результатов и качества образования в соответствие с современными и перспективными потребностями социального развития.

В принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается важность подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [3]. Однако очевидно, что конкурентоспособный специалист может появиться только из конкурентоспособного студента. Следовательно, уже в процессе обучения в высших учебных заведениях необходимо создавать условия для проявления на первом этапе социальной, а позднее, в процессе формирования профессиональных компетенций, и педагогической мобильности. В чем должна проявляться мобильность?

В проекте Кодекса профессиональной этики образовательного сообщества [2] обращается внимание на необходимость академической мобильности представителей образовательного сообщества, однако ни о механизме участия, ни о составе участников этого процесса ничего не сказано. По нашему мнению, вопрос об организации мероприятий, направленных на развитие академической мобильности, нуждается в рамках концепции Кодекса и ФЗ в более детальной разработке и описании конкретных примеров реализации.

Очевидно, что активность рассмотрения вопроса о мобильности в основных документах, касающихся российского образования, обусловлена присоединением России к Болонской декларации и реформированием отечественного образования на различных уровнях. «В рамках общеевропейской интеграции свободная академическая мобильность учащихся, персонала и выпускников выступает необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования» [1, с.37]. В европейской образовательной системе уже разработан и свободно используется механизм реализации академической мобильности, однако просто перенести ситуацию с европейской почвы на российскую вряд ли возможно.

Что необходимо сделать, чтобы направить образовательный процесс на формирование данного качества личности обучающего и обучающегося?

Возможно, одним из способов формирования академической мобильности при реализации программ бакалавриата может быть внедрение модульной системы образования, позволяющей студентам выбирать траекторию своего профессионального развития на короткий промежуток учебного времени.

Нам представляется интересным и достаточно перспективным опыт, используемый, например, в Московском государственном университете им. Ломоносова: студенты 3-4-ых курсов в течение семестра обязаны посещать спецкурсы, организуемые на других факультетах, смежных или даже совершенно не связанных с основной специальностью студента. Такие курсы проводятся в один день по расписанию для параллельных курсов всего университета. Студенты имеют возможность выбрать направление специализированной подготовки, посетив 3-4 вводных лекции.

Но частные способы не будут приносить результата без постановки цели к формированию мобильности. «Подготовка учителей изначально, еще на уровне образовательных целей должна быть ориентирована на формирование у них профессиональной готовности — при необходимости объективного либо субъективного характера — к изменению своего профессионального статуса, свободному «географическому» перемещению в профессиональной сфере, освоению новых профессиональных «территорий» и т.д.» [1, с.39].

По нашему мнению, вузовская систем образования должна быть преимущественно нацелена на формирование так называемой «горизонтальной» мобильности, предполагающей профессиональную подготовленность к работе в образовательных учреждениях разного типа и вида, а также, при необходимости, к смене профессиональной сферы. Как показывает анализ данных о трудоустройстве выпускников филологического факультета Ставропольского государственного педагогического института, не все дипломированные специалисты работают учителями русского языка и литературы (хотя такое направление работы превалирует). Трудоустройство в средних школах в качестве учителей начальных классов, воспитателей группы продленного дня, в школах для детей с ограниченными возможностями в качестве педагогов-воспитателей, в системе дополнительного образования – все это косвенно указывает на то, что педагогическое образование дает достаточные возможности для «горизонтальной» мобильности. Хотя

исключать ситуацию, что такая мобильностью обусловлена не субъективно, желанием выпускника к улучшению своего профессионального статуса, а продиктована складывающимися социальными условиями (наличием места работы по специальности), не приходится.

«Вертикальная» мобильность (потребность в профессиональном росте, стремление повысить квалификацию) должна формироваться не целенаправленно, а опосредованно. Следует справедливо отметить, что условия для возникновения и развития «вертикальной» мобильности у представителей профессионального сообщества в большей степени созданы в системе высшего образования. Молодые преподаватели в вузе, в отличие от молодых школьных учителей, в большей степени стремятся повысить свою квалификацию путем защиты диссертаций, прохождения специализированных курсов, потому что это является необходимым условием работы в высокопрофессиональной среде.

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, компетентные, высоконравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Система российского образования должна быть ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции.

Далеко не любой человек может быть в современном обществе профессионально мобильным, оставаясь при этом профессионалом, которого ценят окружающие, а также целостной самоудовлетворенной личностью, не подверженной разного рода «коррозиям» и саморазрушению.

Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в вузе возможно только в рамках собственно учебного процесса, при условии его соответствующей организации (изменение структуры содержания, отбор адекватных образовательным целям форм и методов обучения и др.), однако для целенаправленного формирования у студентов профессиональной мобильности этого недостаточно.

Образовательная задача целенаправленного формирования у студентов вуза профессиональной мобильности предъявляет особые требования не столько к организации учебного процесса, учебной деятельности обучающихся, но даже в гораздо большей степени к

организации всей жизнедеятельности учебного заведения. Иными словами, организационно-педагогические условия образования в вузе, обеспечивающие активную организационно-учебную, внеучебную, общественную деятельность студентов, различные формы их самоуправления и участия в вузовском управлении и др., должны стать ведущими, определяющими.

Неуклонно возрастающий сегодня интерес к мобильности со стороны отечественных педагогов (исследователей и организаторов образования) вполне закономерен и оправдан. А современное общество нуждается в людях, подготовленных к жизнедеятельности в постоянно и интенсивно изменяющихся условиях — социальных, экономических, профессиональных и др. Только такие люди смогут успешно самореализоваться и чувствовать себя комфортно в современном обществе, а также обеспечить его устойчивое развитие, что на сегодняшний день признается мировым сообществом как определяющее условие выживания человечества в ситуации угрозы глобальной экологической катастрофы. Соответственно подготовка социально, культурно, профессионально мобильных граждан становится одной из главных целей образования.

Список литературы

1. Игошев Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34-40.
2. Концепция кодекса профессиональной этики образовательного сообщества // Приложение к Постановлению Совета Российского Союза ректоров от 25 июня 2012 г. №3.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

М.В. Спивак, г. Ставрополь

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ И ЛИЧНОСТНЫМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ

Наступившая эра глобальной информатизации, углубление интеграции России в мировое образовательное пространство вызвали к

жизни сложнейшие процессы модернизации отечественной системы образования, одним из которых выступает процесс информатизации, в котором можно выделить, как минимум, четыре основных направления:

1. Оснащение современными средствами информатики образовательных учреждений и использование их в качестве нового педагогического инструмента, который призван существенным образом повысить эффективность образовательного процесса.

2. Использование информационных телекоммуникаций, баз данных, современных средств информатики для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа учащихся и педагогов к учебно-методической и научной информации, как в других странах мирового сообщества, так и в России.

3. Развитие и широкое распространение дистанционного образования, как нового метода реализации процессов самообразования и образования, позволяющего существенным образом расширить масштабы образовательного процесса, обеспечить все большей части населения возможный доступ к образовательным ресурсам разных стран.

4. Радикальное изменение и пересмотр на всех уровнях содержания образования, что обусловлено стремительным развитием процесса информатизации общества.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, в качестве результатов обучения сегодня выступают так называемые компетенции [9], к которым относятся следующие общие (ОК) и профессиональные (ПК) информационные компетенции по направлению «Педагогическое образование»: ОК-8 – готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством обработки информацией; ОК-9 – способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; ОК-12 – способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасность и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны; ПК-3 – готовность применять современные методики и технологии, методы диагностики достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; ПК-5 – способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности в обеспечение качества учебно-воспитательного процесса.

Анализ называемых различными исследователями (Я.А. Ваграменко [1], Т.Л. Лавина [4], И.В. Роберт [7], А.Н. Тихонов [8] и др.) специальных личностных и профессиональных характеристик учителя, призванных обеспечить воплощение данных компетенций в ходе педагогической деятельности, позволяет сделать вывод, что информационная компетентность педагога на базовом её уровне в системе общего среднего образования может быть определена как интегративная характеристика личности, предопределяющая готовность учителя приспосабливаться к инвариантным ситуациям построения образования (как единого процесса обучения и воспитания) в условиях его информатизации, к соответствующим изменениям в содержании, стилях, технологиях педагогической деятельности; вызывающая повышение мотивации и стремления к творческому самовыражению в условиях применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

А.Д. Ишков, М.В. Моисеева, Е.Д. Патаракин, В.К. Степанов, Д.Н. Тупицын в качестве ключевых информационных компетенций выделяют следующие компетенции [6, с. 20]:

1. Узкопрофессиональные (включают в себя комплексы профессионально значимых психофизиологических свойств, обслуживающих операциональную сторону деятельности; специальные знания, умения, навыки). При этом подчеркивается, что узкопрофессиональные информационные компетенции под воздействием социально-экономических факторов и в связи с изменением палитры профессиональной деятельности быстро устаревают.

2. Полипрофессиональные (помогают специалисту более эффективно действовать в профессиональной среде, осуществлять работу с большей отдачей; в рамках родственных профессий обеспечивают надежность и качество труда). Полипрофессиональные информационные компетенции имеют продолжительный период старения и в течение длительного срока остаются актуальными.

3. Экстрафункциональные (данные информационные компетенции не связаны с конкретными профессиональными функциями и используются в любой профессиональной среде).

Анализ работ отечественных авторов (К.К. Колин [3], Л.П. Мартиросян [5], И.В. Роберт [7] и др.) показывает, что в качестве уровней проявления информационной компетентности педагогов школ можно выделить следующие:

1. Мотивационно-ценностный уровень (наиболее выпукло проявляемый при решении педагогических задач, имеющих информационный контекст) определяется потребностью в использовании

ИКТ и базируется на осознании ценности информационных технологий в современной системе образования; на осознанном владении ИКТ и навыками информационного взаимодействия в образовательном пространстве при помощи средств ИКТ; на готовности к освоению новых возможностей информационных технологий с целью совершенствования механизмов управления системой образования на основе ИКТ.

2. Знаниевый уровень (раскрывающийся в первую очередь в аспекте владения ИКТ) отображает подготовленность к деятельности. Этот уровень является базовым при формировании и последующей оценке информационной компетентности учителей на современном этапе развития российской системы общего образования. Он отличается наличием у педагогов знаний, умений и навыков, достаточных для пользования информационными ресурсами, программным обеспечением, обороту в сфере ИКТ.

При этом можно выделить, во-первых, общий подуровень компьютерных знаний, неспецифических для работников образования (в том числе учителей), который определяется общим уровнем информатизации общества и современным состоянием ИКТ, а, во-вторых, профессионально-ориентированный подуровень компьютерных знаний.

Подуровень общих компьютерных знаний включает в себя совокупность знаний, умений и навыков в рамках применения в образовательной деятельности общих для всех информационных технологий. Здесь можно выделить функциональную компьютерную грамотность, которая обеспечивает владение информационно-коммуникационными технологиями и общепедагогическую готовность, помогает применять в педагогической деятельности знания, умения и навыки в области ИКТ.

Профессионально-ориентированный подуровень знаний включает знания, умения и навыки, специфичные для той или иной предметной области. Так, преподаватели естественнонаучных дисциплин должны уметь использовать связанные с их конкретным предметом компьютерные математические модели тех или иных процессов в природе, создавать новые модели. Учителя биологии, химии, физики могут использовать методы компьютерного математического моделирования в профильном варианте обучения; компьютерные технологии анализа текстов применяют филологи; технологии функционирования баз данных – историки и т.д.

3. Деятельностный уровень представляет собой такой уровень использования ИКТ, при котором знания, умения и навыки в этой сфере

систематически и эффективно применяются учителями для решения задач образования.

Анализ содержания этого уровня также позволяет выделить две его составляющих.

1. Подуровень организационных инноваций, проявляющийся в эффективной реализации учителем нового организационно-технического функционала: реализация домашнего, очно-заочного, дистанционного обучения; использование современных технологий мониторинга образования; организация и сопровождение сетевых форм осуществления процесса образования; организация и сопровождение обучения на основе индивидуальных планов учащихся; соорганизация в единый образовательный процесс разных форм образовательной деятельности (воспитательной, урочной, самостоятельной, внеурочной и т.д.).

2. Подуровень содержательных инноваций включает в себя целенаправленное, систематическое, эффективное использование с целью достижения нового качества образования ИКТ-ресурсов и электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Данный уровень характеризует направленность образовательного процесса на модернизацию в соответствии с концепцией «создания знаний» и проявлением методов преподавания, систем оценки качества в обновлении содержания образования.

Содержательные инновации включают в себя ряд компонентов: организация взаимодействия учащихся на основе ИКТ при решении учебных проблем и задач; разработка и реализация учебных курсов на основе электронных образовательных ресурсов (курсов профильной и профессиональной ориентации, учебных практик, элективных курсов и др.); реализация новых видов образовательной деятельности, к которым относятся проектный и проблемный подходы в обучении учащихся; организация процесса образования на основе самостоятельной групповой и индивидуальной деятельности школьников по реализации своих социальных, образовательных, личностных и других интересов и потребностей; использование новых средств диагностики оценки качества образования (динамическая система оценки достижений учащихся; рейтинговая система оценивания; попредметный и интегральный мониторинг качества образования и т.д.).

Содержательные инновации представляют собой наиболее продуктивный и в тоже время наиболее сложный уровень информационной и профессиональной компетентности учителя.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что информационная компетентность занимает значительное место в системе современных

требований к профессиональным компетенциям и личностным характеристикам учителя, востребует высокий уровень проявления каждого элемента в совокупности мотивационно-ценностных, знаний и деятельностных компонентов.

Список литературы

1. Ваграменко Я.А. Академия информатизации образования как участник формирования федеральной информационной образовательной среды// Информатизация сельской школы (Инфосельш-2005). Труды III Всероссийского научно-методического симпозиума. – Анапа.– М.: Типография ФГУП «ППК Винити», 2005. – С.21-32.
2. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования; г. Болонья, 19 июня 1999 года [Электронный каталог]/ адрес доступа: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf.
3. Колин К.К. Информационный подход в методологии науки и информационное мировоззрение// Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 2. – С.16-22.
4. Лавина, Т.А. Непрерывность подготовки учителей в области информатизации образования// Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2007. – № 4 (56). – С. 53-59.
5. Мартиросян, Л.П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Москва: Ин-т информатизации образования РАО, 2010.
6. Моисеева М.В. и др. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ: Базовый учебный курс. – М., 2008.
7. Роберт И.В. Методология информатизации образования // Информатизация образования – 2011: Материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2011. – Т. 1. – С. 18-32.
8. Тихонов А.Н., Богатырь Б.Н. Моделирование и концептуальное проектирование процессов информатизации сферы образования // Проблемы информатизации высшей школы. – 1997. – № 1-2 (7-8). – С. 9-11.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный каталог]/ адрес доступа: <http://window.edu.ru/resource/129/74129/files/prm376-1.pdf>.

ФИЛОСОФИЯ СМЫСЛА КАК БАЗОВОЙ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Сегодня весь цивилизованный мир и на Западе, и на Востоке находится в состоянии поиска новой педагогической парадигмы, парадигмы высшей школы, так как ученые, общественные деятели, педагоги всего мира осознали особую миссию образования в сохранении и развитии не только современного общества, всех его сфер, но и в сохранении сущности самого человека, личности с высшими моральными ценностями. Поэтому обращение к проблемам педагогики, образовательного процесса сегодня представляется крайне актуальным.

Немецкий философ Э. Гуссерль писал: «Между сознанием и реальностью поистине зияет пропасть смысла» [1, с.108]. Следуя его философской традиции, перефразируем эти слова применительно к педагогическому процессу и представим проблему следующим образом: между объектом педагогического процесса (а именно студентом) и субъектом (в лице преподавателя; людей, определяющих образовательную политику; госстандартом) как реальностью зияет пропасть нераскрытого непонятого смысла. Эта пропасть зияет до тех пор, пока студент не раскроет для себя особым образом смысл образования, которое он получает. Задача педагога – преодолеть пропасть между истинным смыслом педагогического процесса как смыслом пайдеи и современной реальностью как передачи информации с целью формирования функционера.

Философская трактовка сущности педагогического процесса состоит в поиске его смыслов, смыслов его составляющих: образования и воспитания; в формировании сознания студента как мира смыслов. А предназначением такого сознания выступают раскрытые смыслы, извлеченные из знаний, получаемых при процессе образования. Актуальность такой трактовки педагогического процесса объясняется современным состоянием как общеобразовательной, так и высшей школы, которые своей целью определили, как правило, передачу информации, без процесса вопрошания смысла этой информации, без раскрытия смыслов, заложенных в этой информации. Хотя главное предназначение преподавателя – передача не информации (это функция компьютера), и даже не знания, точнее, не только знания (это формирование функционера, а не личности), а передача мудрости как нравственного знания.

Вопрос о соотношении имени и предмета как начало формирования проблемы смысла ставился еще в античности и Средние века.

Древнегреческий философ Аристотель впервые высказывает мысль о том, что слова связаны с человеческими представлениями, которые в свою очередь относятся к вещам и даже высказываются ими. Таким образом, проблема смысла формируется в плане триады: слово – представление о вещи – сама вещь. Кроме того, он рассматривал природу как целесообразную систему, то есть обладающую внутренней целью своего развития. Значит, воспринимая информацию о мире, человек раскрывал ее смысл. Сформировавшаяся система образования в Древней Греции – так называемая пайдейя – ставила своей целью не формирование специалиста с набором определенных профессиональных знаний (говоря современным языком – специалиста), а личности, готовой к жизни, что означает способной к восприятию и раскрытию объективных смыслов, заложенных в мироздании. В Средние века спор об универсалиях разворачивался вокруг триады «слово-предмет-смысл». В нововременном рационализме смысл связывался с трансцендентной или трансцендентальной реальностью, что подчеркивало эмпирический характер смыслообразования.

Философия позитивизма унаследовала эмпирическую постановку и решение проблемы смысла: смысл является общезначимым ментальным содержанием языков знака, которые некоторым образом относятся к наблюдаемой реальности. Общезначимые и не связанные с чувственными данными психические содержания являются бессмысленными и неразрешимыми [2].

Рассмотрение проблемы смысла в аналитической (т.е. современной) философии позволило провести различие между общефилософским подходом к смыслу и анализом смысла в таких частных контекстах, как «смысл текста», «смысл действия» или «смысл жизни». В соответствии с этим можно вести речь о смысле как таковом, а также о смысле учебного процесса, о смысле преподавательской деятельности, о смысле образовательной политики и иных конкретных контекстах смысла.

Если представить сознание студента как сознание формирования смыслов, то педагогический процесс можно рассматривать как формирование внутреннего мира или субъективной реальности студента на основе феноменологического раскрытия образовательных смыслов. Субъективная реальность представляет собой единство противоположных модальностей «Я» и «не-Я», студент – не-студент, «Я» – «Другой». Это единство представлено в каждом наличном интервале субъективной реальности и формирует его ценностно-смысловой каркас и деятельностно-волевые векторы. В этом контуре «Я» – «не-Я» совершается движение «содержания» субъективной реальности. Это

«содержание» способно переходить из модальности «Я» в модальность «не-Я» и наоборот, что выражает субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе. Исследование проблем педагогического взаимодействия является предметом педагогической антропологии. Отечественные педагоги (напр. Б.М. Бим-Бад и др.) считают педагогическую антропологию фундаментом здания педагогики. Она посвящена познанию воспитателя и воспитуемого и отвечает на вопросы о природе человека и людского общества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей. Поэтому смысл как философская категория должен стать базовой категорией педагогической антропологии.

Субъективная реальность всегда представляет собой определенное «содержание», в силу чего важнейшим свойством сознания является его интенциональность, т.е. направленность на – (на Мир, Природу, Другого, свое «Я» и т.д.). Это «содержание» дано индивиду в форме «текущего настоящего». В этом смысле педагогический процесс включает в себя три основных компонента. В интенциональном переживании процесса получения знаний выделяется реальное содержание, получаемое с помощью органов чувств – чувственные данные. Второй компонент – духовная активность сознания, интенциональное действие как таковое, называемое нозой. Оба эти компонента переживания – чувственное и духовное – являются необходимыми для любого интенционального переживания и не существуют друг без друга. Следовательно, восприятие знания есть единство чувственного и духовного. Для чувственного материала характерна пассивность, для духовного – активность. Однако необходим третий компонент, в котором реализуются итоги синтетической деятельности сознания. Сознание не может обойтись без некоторого предмета или его эквивалента. Именно таким эквивалентом реальных объектов в сознании выступает нозма (смысл), которая играет роль своеобразного посредника между интенциональными актами сознания и реальным предметом. Сознание рассматривается в качестве единственного «поля придавания смысла». Значение научной дисциплины, которая преподается в учебном процессе, должно быть рассмотрено как феномен, которому и придается смысл. Студент должен раскрыть для себя смысл той или иной дисциплины в различных контекстах: культурном, профессиональном, личностном, мировоззренческом и т.д. Только придание смысла позволит определить студенту мотив и цель своего образования.

ПЕРЕФРАЗИРУЕМ ОПЯТЬ СЛОВА Э. ГУССЕРЛЯ: этому миру не достает души – людей и животных, новое, что привносят они – это их «переживания», сопрягающие их, по мере сознания, с их окружающим

миром. И тогда скажем: педагогическому процессу не достает души, способной к раскрытию смыслов, заложенных в преподаваемых дисциплинах.

Исследования в области философии и психологии показывают, что субъективная реальность, т.е. внутренний мир человека (в данном случае мы рассматриваем внутренний мир студента) содержит фундаментальную установку на истинность и правоту, которая функционирует диспозиционально и часто арефлексивно, т.е. студенты все время не только сознательно, но и бессознательно «настроены» на достижение адекватного знания о том, что вызывает их интерес. Результаты познавательной деятельности студента, которые и получены в учебном процессе, соотносятся с некоторым набором личных критериев «истинности», «правильности», в роли которых выступают своего рода интегралы их опыта, усвоенные принципы, нормы, правила, символы веры, многие другие, часто совершенно не поддающиеся рациональному пониманию, факторы. В результате возникает субъективная уверенность, некое чувство «истинности», «верности», «правоты» или, наоборот, неуверенность и др. Вопрос об истинности и адекватности решается не столько в сфере данной субъективной реальности, сколько за ее пределами – в межличностных коммуникациях, а именно в педагогическом процессе между студентом и преподавателем, студентом и студентом и т.д.

Современное формирование внутреннего мира студента происходит в условиях резкого увеличения ценностных интенций низшего уровня, характерного для нынешнего потребительского общества. Вершина «конуса» ценностей, на которой находятся высшие ценности, опускается. Высшие ценностные интенции «снижаются», их управляющая функция по отношению к интенциям низшего ранга сильно ослабевает, либо во многих отношениях утрачивается целиком. Нарушается единство процессов центрации и децентрации «Я». А это приводит к феномену децентрированности «Я». В психологии этот процесс называется фрустрацией смысла. В зависимости от контекста смысла можно рассматривать, что при фрустрации смысла жизни происходит разрушение основ жизни индивида, приводящее к суицидальному состоянию. А фрустрация смысла образования, соответственно, приводит к разрушению процесса и всей системы образования. Образование теряет смысл «образовывания» личности, формирования моральных установок. В результате этих процессов мы имеем, с одной стороны, у большинства членов общества в силу определенных экономических, политических и социальных причин детерминацию низших ценностей (на уровне

элементарных процессов выживания), а с другой стороны, доминирование сверхценной идеи собственного материального благополучия. И причиной этих процессов является утрата способности к раскрытию подлинного смысла жизни, образования, семьи и иных ценностных интенций.

Важным вопросом для понимания проблемы смысла в педагогическом процессе является вопрос о характере связи социально-нормативного и личностно-экзистенциального в ценностной структуре субъективной реальности студента. Достаточно спросить, существуют ли добропорядочность, верность, самоотверженность, чтобы сразу возникла потребность ответа: где же и как они существуют. Одно дело – известная ценность, другое – действенная. В обоих случаях соответствующее содержание представлено в субъективной реальности студента, но говорить о реальном существовании ценности можно лишь во втором случае, когда раскрыт подлинный адекватный ее смысл в экзистенциальном плане. [3].

Обращаясь к психологии, можно определить, что значения преподаваемых дисциплин преломляют мир в сознании студента. Однако значения для него существуют двойственно. Они выступают, с одной стороны, в своем независимом существовании, в качестве объектов его сознания (как сейчас). А с другой стороны, в качестве способов и механизмов осознания, функционируя в процессах, презентующих объективную действительность. Они индивидуализируются и субъективируются, становятся личностным смыслом. Значения приобретают качество «пристрастности» (А.Н.Леонтьев). В этом и состоит задача педагогической антропологии – превращение значений преподаваемых дисциплин в личностный смысл для студентов, да и преподавателей тоже.

Итак, педагогический процесс – это процесс непосредственного получения новых знаний о мире в ходе преподаваемых дисциплин, и далее раскрытие заложенных в них смыслов. Педагогическое взаимодействие носит информационный характер и студенту при извлечении информации в ходе педагогического процесса необходима ее своеобразная «переработка» как раскрытие значений и смысловое наполнение воспринятых дисциплин, что способствует принятию адекватных ценностных интенций.

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Пер. с нем. А. Михайлова. – Т.1. – М.: ДИК, 1999..

2. Касавин И.Т. Смысл как проблема эпистемологии и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journal.iph.ras.ru> (дата обращения 10.09.2013)

3. Дубровский Д.И. Проблема сознания: опыт обзора основных вопросов и теоретических трудностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.philosophy.ru](http://www.philosophy.ru) (дата обращения: 10.09.2013).

Б.А. Черкесов, Буденновск

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Люди всегда предъявляли к учителю повышенный спрос, хотели видеть свободным от всех недостатков. В самом начале XVII века сформированы обширные и четкие требования к учителю, которые не устарели и по сей день. Я.А. Коменский считал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, знанием, трудолюбием и другими качествами стать образцом для подражания со стороны учеников и личным примером воспитывать у них человечность.

Современное общество требует, чтобы каждое образовательное учреждение стремилось жить и работать по-новому. Ему нужны высокообразованные, целеустремленные, инициативные, духовно и физически здоровые личности, способные занять достойное место в обществе. Этого требуют современные задачи образования. Все выше поднимается планка требований, предъявляемых обществом к личности учителя. Кто же сегодня должен и может учить школьников? Обычно начинают с профессиональной компетентности учителя. И это, бесспорно, важно. Но стоит провести опрос наших заказчиков, а это родители и сами учащиеся, само общество, как становится ясно, что этого недостаточно. Знания нужны ребятам, но родители хотят, чтобы их дети могли применить полученное на практике. Более востребованными становятся учителя, добивающиеся высокой результативности по ЕГЭ, имеющие первую и высшую категории, имеющие навык работы в профильных классах, занимающиеся созданием проектов вместе со школьниками. Учитель, стремящийся к профессиональному росту, владеющий новыми педагогическими технологиями обучения и воспитания и апробирующий их на практике, будет работать более эффективно, чем коллеги, идущие по традиционному пути обучения. Педагогическая деятельность сегодня предполагает обмен опытом с коллегами. Педагог

должен быть готов к творческой деятельности сам, чтобы уметь помочь ребенку раскрыть его творческий потенциал. Еще важный аспект – создание условий безопасного и комфортного пребывания ребенка в школе, и об этом должен заботиться современный педагог, особенно классный руководитель. Школе, родителям, ученикам нужен успешный педагог, значит, он должен иметь высокие личностные качества: социальную ответственность, искренность, оптимизм, готовность соучастия, должен иметь индивидуальный стиль работы, профессионально-личностную позицию.

Педагогическая позиция, по словам В.И. Слободчикова, уникальна и единственна в своем роде. Она одновременно является и педагогически-личностной (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и педагогически-профессиональной (выявляется при создании условий достижения профессиональных, педагогических целей).

В личносно-профессиональной позиции педагога можно выделить две субпозиции: учителя и воспитателя. В позиции воспитателя педагог работает с условиями развития ребенка как личности, тогда как в позиции учителя педагог встречается с ребенком, главным образом, как субъектом учебной деятельности.

Говоря о профессионально-педагогической позиции педагога нужно подчеркнуть ее деятельностно-утверждающую субъектную природу. В связи с этим содержание, методы и формы подготовки педагога на всех стадиях его непрерывного образования, должны быть направлены на возрастание степени самостоятельности, произвольности профессионального поведения и деятельности, в конечном счете – на становление его как субъекта профессионального бытия.

К идее стадийности, ступенчатости процесса профессиональной подготовки при проектировании содержания образования приходят многие исследователи. Ступенчатость педагогического образования обуславливается его относительно дискретными этапами, которые представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального «Я», в рефлексии, функциях и технологиях их использования [3, с.28-29].

Моделируя процесс субъектного становления педагога в системе непрерывного образования, можно выделить три ее основные ступени.

Первая ступень – выбор профессии, когда происходит ориентация человека в мире профессий, предпочтение педагогической деятельности в качестве профессиональной (на этапе допрофессионального образования), усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности,

идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры (этап начальной профессиональной подготовки). Итогом данной ступени непрерывного образования является осмысление педагогической деятельности как направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке».

Основная задача допрофессионального образования заключается не в привлечении к какой-либо определенной профессии, а в подготовке учащихся к профессионально-личностному самоопределению, как процессу постоянного выбора профессии, в соотношении своих возможностей и желаний с потребностями социокультурного окружения.

Фактически начало обучения в педагогическом вузе является продолжением профессионально-личностного самоопределения, поиска собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности.

В этом отношении эффективным методом обучения студентов на семинарских и практических занятиях является анализ педагогических ситуаций, который дает ценный опыт для последующего взаимодействия с детьми. В продолжение анализа применяются методики имитационного моделирования. Назначение лекционного курса при таком подходе в том, чтобы побудить к рефлексии, к собственным размышлениям и поискам, пробудить у будущего педагога исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности. Параллельная методологическая подготовка и постепенный переход к систематизированному изучению теоретического материала позволяет обеспечить сопоставление собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности с теоретическим знанием, оформлению смыслов в систему ценностных ориентаций, еализуемых в профессиональной деятельности педагога.

Системообразующим элементом обучения студентов педагогическим дисциплинам на начальном этапе их профессиональной подготовки становится научно-исследовательская работа студента, интегрирующая лекционный материал, лабораторно-практические занятия и педагогическую практику.

Вторая ступень – самоопределение в профессии, овладение сущностными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиск (в процессе студенческого исследования) и утверждение (в последипломном образовании) своего педагогического стиля, осознания воспитания как преобразующего взаимодействия. Итог данной ступени – концептуальная

позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Действительное вхождение (или невхождение) педагога в позицию субъекта профессионально-педагогической деятельности происходит, тогда когда он непосредственно приступает к повседневной педагогической работе. Освоение педагогических технологий – главное для профессионального саморазвития молодого педагога, становления и упрочения его профессиональной позиции.

Третья ступень – профессиональное саморазвитие, когда авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов).

Вне зависимости от стадии непрерывного образования становление профессиональной позиции педагога – воспитателя происходит при выполнении единых принципов реализации в работе единой логики. Однако цели, содержание, методы и организационные формы подготовки педагога определяются не только достигнутым уровнем его профессиональной позиции, но и спецификой каждой ступени непрерывного образования.

В личности педагога выделяются социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность [1, с.9].

Составляющими социально-нравственной направленности выступают социальные потребности, чувство общественного долга, моральные и ценностные ориентации, гражданская ответственность, идейная убежденность, профессиональная позиция, социальная активность, надежность.

К социальным потребностям относят потребности в общении, привязанности, любви, дружбе и т.п. Общение в педагогической деятельности выступает основополагающим компонентом. В связи с этим коммуникативные умения характеризуют деятельность педагога. Одним из мотивов выбора педагогической профессии является разнообразие общественных связей (с родителями, учащимися, учителями, и др.).

В основе социальной активности педагога лежит идейная убежденность, которая считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности педагога.

Высокая профессиональная ответственность является отличительной особенностью педагогической профессии. Педагог-гражданин верен своему народу, он не замыкается в узком кругу личных забот, его жизнь непрерывно связана с тем микрорайоном, где он живет и работает.

Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и к себе. В качестве преобладающих ценностей человека выступают экзистенциальные ценности (любовь, свобода, совесть, вера, ответственность), которые органически связаны с нравственными ценностями (добро, благородство, отзывчивость, бескорыстие). Важное место в системе ценностей занимают патриотические (патриотизм, национальное достоинство, гражданственность и др.) и эстетические ценности. Кроме того, в качестве ценностных ориентаций могут выступать такие показатели, как смысл труда, заработная плата, квалификация, карьера и др.

На разных стадиях профессионального становления компоненты направленности имеют различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности.

Составляющими профессионально-педагогической направленности личности преподавателей являются: социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствование профессиональной позиции педагога, педагогический долг и ответственность, педагогическая справедливость, педагогическое призвание. В них отражается отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку.

Основу профессиональной направленности составляет интерес к профессии учителя, который находит свое отражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу. Педагогическое призвание формируется в процессе накопления теоретических знаний и практического опыта будущим педагогом. Основу педагогического призвания составляет любовь к людям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность.

Взаимоотношения с обучающимися, их родителями и коллегами педагог должен строить, полагаясь на чувство такта. Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного взаимодействия учителя с

учащимися, умение устанавливать продуктивный стиль общения. Проявление уважения формирует у обучающегося чувство собственного достоинства. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога и его профессионального мастерства.

Социальная и педагогическая позиция педагога тесно взаимосвязаны.

Профессиональная позиция педагога определяется отношением к педагогической профессии, к обучающимся, к характеру труда установками, ожиданиями и готовностью к профессиональному развитию и профессиональному самосовершенствованию, профессиональному росту.

К качествам, характеризующим профессионально-педагогическую направленность, относятся также педагогический долг и ответственность. Педагогический долг педагога заключается в бескорыстном исполнении своих профессиональных обязанностей, в оказании помощи взрослым и детям в пределах своих возможностей и компетенции. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило справедливости педагога, уровня его нравственности и воспитанности. На первом курсе среди профессионально важных качеств педагога студенты, в первую очередь, называют именно справедливость.

Основу познавательной направленности составляют духовные интересы и потребности.

Одним из главных факторов познавательного интереса является любовь к преподаваемому предмету. Педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, а главное – хорошо знать ту науку, которую преподает. Знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Он должен быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть близкие и дальние перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности педагога выступает культура научно-педагогического исследования [2, с.134].

Необходимым условием профессионального становления является непрерывность педагогического самообразования. У педагога должна постоянно присутствовать потребность в знаниях. Это неотъемлемый компонент педагогического труда.

Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное бытие в

воспитательном взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного воспитания. Гуманизация воспитания в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как воспитательной, имеющей деятельностно-утверждающую субъективную природу: не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. Лишь субъектно-авторская позиция педагога обеспечивает образование человека в целом, а не только его отдельных сторон.

Педагогическая позиция – это диалектическое соединение профессиональной и личностной позиции педагога.

Список литературы

1. Волков А.П. Учительство в социальной структуре современного российского общества: социальная динамика и адаптация: автореферат диссертации канд. соц. наук. – СПб, 2002.
2. Выгодский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». Актуальное законодательство. ЭКСМО. – Москва, 2012.
5. Тадинова Р.А. К вопросу о формировании социокультурной компетенции // Высшее образование сегодня. – № 12. – 2012.

О.В. Швецова, г. Ставрополь

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ

Современный период социальных потрясений связан с насильным внедрением далеко не самых лучших достижений капитализма. Одним из таких сомнительных новшеств является незаконный эксперимент в Ставропольском крае – введение ювенальной юстиции.

В сентябре прошлого года в Государственной Думе РФ в первом чтении был принят законопроект о социальном патронате «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам осуществления социального патроната и деятельности органов опеки и попечительства». В законопроекте предложено расширить основания для присвоения семье статуса, «находящаяся в социально опасном положении». Сегодня перечень оснований для признания семьи, находящейся в социально опасном положении, и без того неоправданно широк и неконкретен. Теперь же это будут еще и семьи, где родители

«создают своими действиями (бездействиями) условия, препятствующие их (детей) нормальному воспитанию и развитию». В законопроекте не определено, что следует считать «нормальным воспитанием и развитием» или же «отрицательным влиянием на поведение детей». Вопрос о том, кого из родителей следует считать нормально воспитывающими своих детей, а кого – нет, полностью отнесен на усмотрение чиновников [1]. Таким образом, семья как ячейка общества разрушена, а дети превращены в товар, который органы опеки (замаскированные «ювенальные юститоры») будут перераспределять из семьи опекунам или в детские дома и приюты, чтобы оправдать финансирование, потраченное государством на разрушение семьи для того, чтобы зарабатывать на работорговле и отрабатывать средства, перечисляемые заграничным врагом на зачистку территории и закабаление народа.

В этот процесс уже сейчас вовлечены средние общеобразовательные школы края, в которых уже на протяжении не менее чем пяти лет ведется незаконное анкетирование детей, содержащее вопросы об образе жизни семьи (чем питаются, на что тратятся деньги).

Этот законопроект о социальном патронате дает возможность органам опеки и попечительства признать практически любую семью социально опасной и установить над ней социальный патронат. Социальный патронат назначается по итогам обследования условий жизни, воспитания и развития несовершеннолетнего в семье. То есть, органы опеки и попечительства приобретают право приходить с проверками в любой дом на основании реальных или подстроенных органами опеки в корыстных целях жалоб соседей или учителей школы, в которой учится ребенок или педагогов ДОУ, которое посещает ребенок, а также на основании жалоб медицинских работников. С того момента, как сменяются кадры, работающие в системе опеки Ставропольского края с советских времен, которые не привыкли творить произвол, на новые, материально заинтересованные системой в перерождении в работорговцев, врывающихся в семьи и отнимающих даже новорожденных детей от матерей. В этой системе дети рассматриваются как товар, а в неблагополучных семьях «товар» некачественный, поэтому такие семьи «ювенальных юститоров» как раз не интересуют.

Учителя средней общеобразовательной школы будут активно вовлекаться, наряду с педагогами ДОУ, в систему как информаторы и доносчики. На учителей, на их совесть, прежде всего, ложится тяжкое бремя борьбы с ювенальной системой. Учителя без совести и чести не устоят перед искушением сводить счеты с неудобными родителями или навязывать свои дорогостоящие репетиторские услуги в обмен «на

оставление ребенка в семье», подобное будут творить и медицинские работники, те из них, которые лишены чести и достоинства. Некоторые из них будут попросту работать на ювенальную систему, присматривая «товар» в школах и поликлиниках. Вторжение нашего государства в семью есть результат предательства своего народа властями и ничем, кроме гражданской войны, закончиться не может. Среди сайтов, направленных на борьбу с ювенальной юстицией, именно Ставропольские сайты призывают родителей убивать служителей ювенальной юстиции, приходящих в их дом.

Законопроект фактически нивелирует требования статьи 23 Конституции РФ, гарантирующей право каждого на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, статьи 24 Конституции РФ, согласно которой сбор, хранение, использование и распространение информации о частной жизни лица без его согласия не допускаются, а также статьи 25 Конституции РФ, устанавливающей принцип неприкосновенности жилища [1]. И то согласие, которое родители сейчас дают под давлением служителей системы образования и здравоохранения на сбор и хранение информации об их детях не дает никому права на вмешательство в жизнь семьи, на уничтожение семьи. Западный опыт наглядно показывает, что ювенальная юстиция превращает всех граждан страны в рабов.

Ювенальная юстиция предполагает охват медицинских вопросов, в частности сексуальное просвещение детей и планирование семьи, а западный опыт как раз показывает, что секспросвет приводит к росту подростковых беременностей и венерических заболеваний у школьников [2]. Таким образом, ювенальная юстиция будет очень тесно взаимодействовать со школой. В настоящее время, например, в средних школах г. Ставрополя, как уже было упомянуто выше, проходит анкетирование учеников с целью выяснения, питаются ли они полноценно и «едят ли каждый день рыбу, мясо, морепродукты, фрукты» и многое другое, что невозможно вообразить в ежедневной рации на среднестатистическую заработную плату. Кстати, как известно в науке, среднестатистические показатели недостоверны, поскольку сверхвысокие доходы пяти процентов населения в данном случае «размазываются» на всех, но только на бумаге. Повышение доходов населения возможно показать только при помощи расчета *дисперсии* – среднестатистической разницы в доходах населения.

Работа по продвижению идеи "ювенальной юстиции" в России заключается в создании проекта федерального закона "Основы

законодательства о ювенальной юстиции", проект Федерального закона "Об основах ювенальной юстиции".

С введением данных законопроектов в жизнь, семья из ячейки общества превращается в бесправного раба государства, отвечающего за воспитание детей с учетом заказа господина.

Ювенальная юстиция, осваивая выделенные миллионы, начинает активно использовать учителей, врачей, социальных работников для сбора компромата на родителей. Советский режим неоднократно упрекали в тоталитаризме (особенно после развала СССР), но тоталитарный режим возможен при любом строе.

Учитель, занимающийся образованием и воспитанием подрастающего поколения в современном мире, подобен человеку, танцующему среди кинжалов. Такими «кинжалами» сейчас выступают современные новшества, законы и новые государственные органы. Значение личности учителя неизмеримо возрастает сейчас, когда по-новому заточенная система: законы, органы власти, можно использовать во вред ученикам. Что касается ювенальной юстиции, то она себя пока показывает как орган борьбы за интересы детей против детей.

В Интернете имеется примерный контракт одного муниципального образования с неправительственной организацией на продвижение ювенального проекта стоимостью более чем в миллион рублей. А ведь такие деньги надо освоить. Значит, нужны конкретные дети, подпадающие под орбиту «ювенальной юстиции». Чем больше деньги, тем больше детей и родителей требуется вовлекать в эту систему (надзирать, проверять, лишать родительских прав и т.д.). Данный проект предлагает включить в понятие «ювенальной системы» проекты и мероприятия социального, педагогического и медицинского характера, направленные на профилактику и реабилитацию несовершеннолетнего, которые будут направлены на несовершеннолетних, «нуждающихся в защите их прав, свобод и законных интересов».

Немаловажно, что обозначенные проекты открывают широкую возможность для изменения системы ценностей в нашем обществе, отрицательно повлияют на демографические показатели и противоречат традиционным семейным и морально-нравственным ценностям [2].

С развитием ювенальной юстиции будет осуществляться все более глубокое прорастание негласных коммерческих связей ювенальной юстиции с образовательными и медицинскими организациями, при которых заинтересованные органы смогут навязывать коммерческие образовательные и лечебные услуги родителям под страхом лишения родительских прав. Например, учителями будет настоятельно

рекомендоваться определенная коммерческая образовательная услуга для конкретного ребенка, а если родители от нее откажутся по каким-либо причинам, то они «нарушают право ребенка на образование». И данным родителям будут угрожать карательные меры – ограничение или лишение родительских прав, например. Хочешь сохранить ребенка – плати! То же самое возможно и при навязывании профилактических медицинских услуг.

Продвигается закон, который лишит родителей права защищать своих детей. Проект N 109392-6 ФЗ О внесении изменений в статью 4 Закона Российской Федерации "О средствах массовой информации" и статьи 3.5 и 13.15 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях» был принят в первом чтении 11 декабря 2012 года. К первому чтению законопроект состоял из двух статей, первая из которых гласила: «дополнить статью 4 (закона «О СМИ») частью 6 следующего содержания: «Запрещается распространение в средствах массовой информации, а также в информационно-телекоммуникационных сетях информации о несовершеннолетних лицах, пострадавших от противоправных действий, позволяющей прямо или косвенно идентифицировать конкретного несовершеннолетнего (включая место совершения противоправных действий или место проживания несовершеннолетнего), в том числе кадров оперативных съемок специализированных служб, на которых могут быть запечатлены несовершеннолетние потерпевшие».

Кроме того, ставится задача: создать ювенальный суд, который будет вершить судьбы детей и семей, при котором будут состоять психологи, социологи, педагоги, работающие против интересов детей под лозунгом заботы о детях; создать ювенальные технологии, т.е. инструкции и методики, в которых будет описано как быстро и без лишних затрат изъять ребенка из семьи, как фиксировать родительские недочеты, какие акты и заключения нужны, чтоб родитель не оправился, а ребенок точно ушел в детдом, а потом на усыновление.

На сайте, посвященном борьбе за интересы детей [3], призывают всех граждан не быть наивными, ибо наивны все те, которые думают, что их это не коснется, которые считают, что ювенальная юстиция – это закон о правах ребенка, а в нем нет прав родителей и не сказано о не вмешательстве в дела семьи, значит, по сути, нет защиты ребенка и его родной среды.

Эксперты дают оценку проекту ФЗ «Основы законодательства о ювенальной юстиции» в целом отрицательную. По законопроекту были подготовлены критические заключения и отзывы более чем 40 организациями, в том числе Минюстом, МВД, Минобром РФ,

организациями, работающими с несовершеннолетними, и др. Ими было предложено свое видение юстиции. Серьезной критике подверглись авторы проекта за то, что слишком широко трактуют понятие "ювенальная юстиция" [3].

Эксперты отметили также, что вызывает сомнение структура проекта: объем полномочий и отсутствие четко установленных пределов и четких критериев ведет к тому «...что мы будем иметь дело не с юстицией, а с какой-то более общей формой социальной деятельности, выходящей за пределы правовой сферы». Отмечено, что проект не учитывает то, что существующая система российского законодательства уже содержит в себе правоотношения, регулируемые традиционными нормами права: гражданского, семейного, административного, уголовного, уголовно-процессуального и других. Изъятие из соответствующих глав соответствующих разделов означало бы коренную правовую реформу [3]. По сути, все граждане, являющиеся несовершеннолетними, или имеющие несовершеннолетних детей, официально превращены в рабов.

Внедряемая в России система ювенальной юстиции предполагает активное взаимодействие с воспитателями, учителями, психологами и социальными педагогами из образовательных учреждений разного уровня: ДОУ, школ, колледжей. Этот формирующийся орган, являющийся по сути экспериментальным, начинает активно вмешиваться в педагогический процесс ДОУ, школ и колледжей.

Права и обязанности детей и родителей истолковываются данной системой весьма своеобразно. В частности, широкая трактовка ювенальной юстицией нормы о запрете использования детского труда, приводит к отмене в ряде школ многих городов дежурства детей по классу. И чуть ли не преступлением является просьба учителя ученику стереть с классной доски. Таким образом, у детей формируется паразитическая установка по отношению к взрослым. Каким образом эти дети в дальнейшем реализуют свое право на труд, являющееся одновременно и обязанностью?

Задачами учителей, психологов и социальных педагогов ДОУ, школы и колледжей является воспитание творчески развитой и самостоятельной личности через активное взаимодействие с семьей. В современных условиях это приходится осуществлять зачастую вопреки действиям ювенальной юстиции, формирующей у подрастающего поколения эгоцентрическую позицию по отношению к труду, развивающей у них сутяжничество с детства, приучая детей к доносительству на родителей. Казуистическими примерами являются случаи из западной ювенальной юстиции: замечания родителям, «не позволявшим есть ребенку сладкое перед едой», «не позволявшим общаться ребенку с друзьями»,

оказывающими негативное влияние на него с точки зрения родителей, и дело об «удушающей материнской любви» из Франции.

Ювенальная юстиция в том виде, в котором она есть сейчас, формирует инфантильно-эгоистическую позицию у детей и ощущение беспомощности, невроз ожидания у родителей. Ювенальная юстиция наличного образца может привести к деформации социальных отношений, к нарушению института семьи и разрушению образовательной системы.

Важной целью современной педагогической антропологии и каждого истинного учителя является изучение влияния, оказываемого активным вмешательством в педагогический процесс и в семейное воспитание ювенальной юстиции, на процесс формирования личности подрастающего поколения.

Список литературы

1. <http://izhevsk.ru/forummessage/73/3364615.html> /17.09.2013 / 10.50
2. <http://juvenaljustice.ru/> 03.10.2011 / 17.20
3. <http://juvenaljustice.ru/> 12.04.2012 / 12.15
4. [http://asozd.duma.gov.ru/main.nsf/\(Spravka\)?OpenAgent&RN=109392-](http://asozd.duma.gov.ru/main.nsf/(Spravka)?OpenAgent&RN=109392-) / 17.09.2013 / 11.20

Е.В. Шипилова, г. Ставрополь

ТВОРЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В настоящее время высшая школа должна быть максимально гибкой и мобильной, впитывая новейшие достижения исследовательской мысли, готовить специалистов, способных творчески решать актуальные профессиональные проблемы в быстро меняющемся мире, обладающих творческими умениями решения профессиональных проблем.

В современных условиях возрастает роль квалифицированных кадров специалистов, способных активно внедрять новые научные и технические идеи, оперировать эффективными технологиями профессиональной деятельности.

Деятельность педагога-психолога характеризуется как творческая, в ней сочетаются как нормативные (установленные законы, правила, нормы), так и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. Кроме того, деятельность педагога-психолога тесно связана с научным творчеством, с исследовательской деятельностью.

Творчество – это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов их получения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества.

Я.А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию [3]. С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, создающую «...нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д. [4, с.76]. В.И. Андреев, определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс: наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности; наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества; новизна и оригинальность процесса и результата [1].

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Деятельность педагога-психолога – процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога-психолога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности.

Творчество педагога-психолога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний.

В современных условиях творческий специалист – это, прежде всего, исследователь, обладающий такими личностными качествами, как: научным психолого-педагогическим мышлением, высоким уровнем профессионального мастерства, определенной исследовательской смелостью, развитой интуицией, критическим анализом, потребностью в профессиональном самовоспитании и разумным использованием передового опыта. Все эти качества, так или иначе, характеризуют готовность специалиста к организации профессиональной творческой деятельности.

Исследователь проблемы творчества Н.М. Шакирова под готовностью специалиста к организации творческой деятельности понимает сформированность у него соответствующих качеств и свойств личности, а именно: осознание себя как творческой индивидуальности, наличия творческой активности, самостоятельности; потребности в творческом взаимодействии с окружающими; наличия знаний, умений, навыков, опыта организации процесса познания, труда, общения как творческой деятельности [5].

Как отмечает Н.Ф. Вишнякова, творческая индивидуальность – высшая характеристика профессионального творчества, которая осуществляется в обогащении человеческой культуры, в совершенствовании окружающего мира, преобразовании психолого-педагогического процесса и личности, в нахождении новых технологий, и оригинальных технологических процессов, реализации эмоциональной культуры, эмпатии и идентификации, в развитии подсознательной и бессознательной личности, педагогической интуиции и воображения, в саморазвитии на основе самоопределения, свободы, в самовыражении личности, формировании креативности и индивидуального стиля профессиональной деятельности [2].

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога-психолога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом одни авторы выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению, на первый взгляд, очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие авторы относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают творческой ту личность, значимой характеристикой которой является креативность как способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления (Guilford J.P.) или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения (Н. Роджерс).

Учитывая то, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, то креативность определяется как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Креативность равно необходима человеку как в деятельности и общении, так и в повседневной жизни. В современной психологической науке проблема креативности занимает важное место как проблема развития и совершенствования человека. Повышаются требования к качествам личности, которые определяются как креативные: открытость новому опыту, умение находить оригинальное решение в нестандартной ситуации, творческое отношение к действительности.

Креативный человек обладает большей, по сравнению с людьми с непроявленным творческим потенциалом, привлекательностью в общении. Он притягивает к себе людей, которые проводят с ним длительное время, не замечая его течения. При этом привлекательность творческого человека связана не только с постоянным развитием, изменением, но и с его открытостью к иному опыту, которая, в свою очередь, замыкает этот круг, или, что точнее, продолжает спираль развития.

Креативность выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов. Но, пожалуй, самое главное, что побуждает быть креативными – это изменчивость современного мира.

Современные молодые специалисты с высшим образованием должны быть подготовлены к столкновению с новыми неожиданными профессиональными задачами, превышающими накопленные в вузе знания и опыт и требующими от них нестандартных творческих решений.

Поэтому особую актуальность приобретает развитие креативности как способности к конструктивному нестандартному мышлению и

поведению, осознанию и развитию своего опыта», поиск средств ее развития в процессе обучения.

Большинство психологов согласны, что креативность – это способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, необходимых для становления способности к творчеству.

На сегодняшний день существует множество подходов к определению природы креативности.

Некоторые определения креативности были сформулированы в терминах продукта, результата деятельности; другие – в терминах процесса личностных свойств или необходимых внешних условий. Одни авторы подчеркивают, что термин «креативный» применим только к редко встречающимся специальным видам способностей, в то время как другие считают, что этот термин подразумевает общую креативную способность, которой в определенной степени обладают здоровые индивиды.

В то же время ведутся научные споры о том, что же является критерием творческой деятельности – процесс или продукт, и должны ли основные черты творчества – новизна и преобразование – выступать как объективные показатели развития, или они могут быть и субъективными. Как показывает анализ литературных источников, указанные позиции в педагогическом процессе не противоречат друг другу и не исключают друг друга. Действительно, в творчестве слушателя (обучающегося) как раз и присутствует главным образом субъективная новизна мыслей, позиций, отношений, оценок, чувств, возникающих в ходе учебного проектирования. Творчество, по утверждению Я.А. Пономарева, является механизмом продуктивного преобразования личности [3].

Исходя из понимания рядом авторов творческой деятельности как деятельности, выходящей за пределы заданной ситуации, как проявления самостоятельности человека, специально изучается роль межличностного взаимодействия при организации процесса решения творческих задач. Существенной методологической особенностью данных исследований является то, что в них рассматривается целостная творческая ситуация, включающая разноплановые процессы взаимодействия участников совместного решения творческих задач.

Согласно этим теориям включенность в творческую деятельность ведет к «существенным изменениям не только на полюсе объекта» (то есть в результате творчества изменяется не только внешний мир), но и на «полюсе субъекта» (участие в творческом процессе влечет за собой

появление личностных новообразований). Анализ способов творческой самореализации личности в индивидуальной и коллективной деятельности, содержащейся в работах данного цикла, намечает новый подход к обучению творчеству как процессу личностного развития.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
2. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика: Психология творческого обучения. – М., 1995.
3. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества // Интуиция, логика, творчество. – М.: Наука, 1987. – С.5-23.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.
5. Шакирова Р.Г. Структура и уровни психологической готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1992.

РАЗДЕЛ 3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ПРОФИЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.В. Бобрышов, В.А. Апурина, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА И ФУНКЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА СРЕДЫ И ЛИНОСТИ

Неоспорим тот факт, что межэтнические конфликты в молодежной среде приобрели в последнее время широкий размах и образовательные организации пока не в состоянии справиться с этой проблемой. Должное формирование у подрастающего поколения этнокультурной компетентности требует специальной подготовки педагогов как организаторов межкультурной коммуникации в молодежной среде. Необходимо обучить их умениям познания этнокультурных запросов учащихся и родителей, развить чувствительность к этнопсихологическим различиям учащихся, формировать навыков эффективного межкультурного взаимодействия.

В системе гуманитарного знания наметился комплексный подход к пониманию феномена этнокультурности в системе межличностного взаимодействия. В педагогической науке признано, что этнокультурность достаточно сложное, многофункциональное и многозначное образование. Однако нам не удалось встретить подробный антропологический анализ этнокультурности.

Бобрышова Л.Ф. на концептуальном уровне показывает, что этничность, этнокультурность – это явления процессуальные, не застывшие, а подверженные изменениям [1]. В то же время исследователь не даёт определения этнокультурности.

На наш взгляд, этнокультурность в жизни опирается на волевое начало и энергию людей. Максимальная активность этнокультурности проявляется тогда, когда представители различных этносов сталкиваются друг с другом. Динамизм этнокультурности связан со способностью субъектов этносов адаптироваться друг к другу в условиях бесконфликтного взаимодействия, поддерживать межкультурный обмен, создавая благоприятный социально-психологический климат.

Таким образом, этнокультурность рассматривается нами как готовность человека предпринять осознанные личностные действия, направленные на отождествление и проявление его связей со своим

этносом, а также с другими, имеющими различное мировоззрение, ценностные ориентации, стереотипы поведения. Это качество личности определяется ее ценностным отношением к окружающим. В этом случае этнокультурность предполагает также готовность принять представителей других этносов такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

Анализ работ по реализации этнокультурного подхода (Бакланов Г.Б., Мугалова Ж.А. и др.) показывает, что этнокультурность сегодня становится ведущим методологическим и дидактическим принципом отбора содержания и организации образовательного процесса в начальной школе:

- выступает в качестве ведущей идеи, заключающейся в знании средств, функций, факторов воспитания, организационных моментов, используемых в учебно-воспитательном процессе; знании основ построения педагогического процесса на основе народных традиций; предполагает наличие убежденности в необходимости сохранения и передачи прогрессивного этнического наследия подрастающему поколению;

- позволяет достигнуть одной из целей современного высшего образования – создание воспитательно-образовательной системы, которая направлена на сохранение, трансляцию, развитие, обновление и взаимодействие культуры этносов, т.е. на диалог культур, а также подготовку студента к жизни и педагогической деятельности в поликультурной среде, в частности, на овладение приемами профилактики межнациональных конфликтов в соответствии с общепринятыми нормами;

- нацеливает на отбор содержания образования, которое отражает национально-психологические особенности представителей разных этнических коллективов, раскрывает наиболее эффективные методы и приемы работы с представителями разных национальностей, формирует у студентов справедливость, гибкость ума, находчивость и пр.;

- ориентирует на возрождение народной культуры в воспитании учащихся как преемников, носителей и продолжателей этнокультурных традиций. Так, этнокультурный компонент базисного учебного плана во многом дает возможность шире представить богатство национальной культуры, уклад жизни народа, его историю, язык и литературу, традиции социальной нормы поведения, духовные цели и ценности.

Опора на этнокультурные ценности при организации учебно-воспитательного процесса преследует определенную цель – взять из опыта прошлого то, что способствует требованиям современности и будущего,

не пытаюсь при этом обойти негативные моменты нашей жизни, наоборот, выявить их причины для того, чтобы не повторить в будущем ошибок нашего времени [6].

Интересен взгляд Православной Церкви на этнокультурное воспитание, цель которого определяется ею как сохранение национальной самобытности, поддержание чувства национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры, осознание особой ответственности за судьбу России. В рассуждениях по данной проблеме специалисты подчеркивают, что этнокультурное развитие народов должно осуществляться именно посредством межкультурного диалога, что гармонизация национальных и межнациональных отношений невозможна без чётко определённой политики взаимодействия всех властных структур с общественными национальными организациями, учёными и специалистами в области этноконфессиональных отношений. Только реализация специальной программы национальной политики позволит сохранить стабильность в обществе, будет способствовать развитию принципов толерантности у населения, снижению протестных настроений в национальной и религиозной среде, преодолению этнического и религиозного изоляционизма и экстремизма [4, с.4].

РПЦ предлагает соответствующую программу образовательной деятельности в светском обществе с целью формирования порядочного, честного и достойного гражданина, готового к межкультурному диалогу и уважительному отношению к другим гражданам разных вер и культур, которая включает в себя проведение уроков христианского вероучения как в светских школах, так и в высших учебных заведениях; создание православных общеобразовательных учебных заведений. Речь идет о трех основных направлениях и механизмах транслирования социально-когнитивных паттернов православной религиозной культуры в светское образовательное пространство: 1) добровольном изучении основ христианского (православного) вероучения в стенах светских школ; 2) организации конфессиональных учебных заведений, в которых основательное преподавание православной религиозной культуры и религиозное воспитание учащихся должно гармонически сочетаться с общепринятым стандартом светского образования; 3) изучении церковно ориентированных религиозоведческих дисциплин в высшей школе [3, с.19].

По мнению О. А. Лиценбергер и Ю. С. Ратманова, сближение церквей, что является одним действенных проявлений принципа этнокультурности в обществе, способно ослабить религиозную нетерпимость, которая провоцирует конфессиональную вражду и

конфликты. К возможным методам формирования в обществе, в обыденном и профессиональном сознании установок конфессиональной толерантности можно отнести такие, как: пропаганда идей экуменизма, синкретизма, религиозной терпимости с помощью средств массовой информации; разработка и осуществление государственной программы межрелигиозного согласия; создание государственного органа, способного компетентно решать проблемы религиозной и церковной политики; законодательное закрепление и реализация на практике равенства религиозных организаций; обеспечение действенной гражданско-правовой и административной защиты граждан от дискриминации по религиозному признаку; обеспечение диалога власти на федеральном, региональном, местном уровнях с религиозными организациями, выражающими интересы различных конфессий.

Актуальным для психолого-педагогической науки является вопрос природы этнокультурности как личностного качества. По мнению Тхакахова В.Х., этнокультурность – это приобретаемое различие [9]. Т.е. данный феномен в практике человека должен быть освоен в процессе социализации, а не просто принят по наследству. Начальный же этап формирования этнокультурного самосознания, по мнению специалистов, это юношеский возраст, являющийся периодом личностного становления и развития в первую очередь в ближайшем окружении (семья, родственники, сверстники). В этот период происходит процесс накопления и преумножения приобретенных этнических ценностей, стереотипов и символов поведения.

В среде подрастающего поколения семейные традиции, воспитание, а также общение с родственниками и сверстниками являются отправной точкой формирования этнокультурного самоопределения. Значение семейно-личностного восприятия трудно переоценить, т.к. именно на данном уровне человек осознает свою этнокультурную самоидентификацию. Так, например, если родители ребенка относятся к одной этнической группе, то проблемы этнического и культурного самоопределения возникают редко: определенная модель восприятия действительности у подрастающего поколения формируется естественно и в привычном окружении. Соответственно, благодаря подражанию, которое служит механизмом формирования этнических установок и стереотипов поведения, данная категория молодежи легко и безболезненно соотносит себя со своим этносом. Как подчеркивает Самойлова И.И., при такой схеме молодежь легко усваивает язык, культуру, традиции, социальные и этнические нормы родного этнического окружения. Этническое сознание строится гармонично, не входя в

противоречие ни с окружающими людьми, ни с собственным внутренним миром [7].

Несколько сложнее ситуация в этнически смешанных семьях, где формирование этнического сознания молодежи происходит порой противоречивым образом. В полиэтничном обществе смешанная семья является минимальной ячейкой, где можно увидеть всю непростую систему межэтнического взаимодействия. В таких семьях на микросоциальном уровне наблюдаются культурные особенности различных этнических групп. Соответственно, от умения правильно и разумно их сочетать зависит стабильность семьи и характер общения младшего поколения. Именно в таких семьях наиболее четко закладываются основы межкультурного диалога или, напротив, закрепляются негативные стереотипы, приводящие к национализму.

Глубина и скорость осознания молодежью своей этнической принадлежности зависит от того, в какой среде они живут (полиэтническая/моноэтническая, сельская/городская). В ситуации межэтнического общения молодежь имеет больше возможностей для приобретения знания об особенностях как своих, так и чужих этнических групп. Это способствует формированию межэтнического понимания и коммуникативных навыков. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, с другой стороны – меньший интерес к собственной этничности [5]. Подобным образом в городской среде молодежь проявляет высокий уровень социальной адаптации и активно вступает в процессы аккультурации и ассимиляции. При этом у сельской молодежи сохраняются традиционные модели поведения, наблюдается тенденция к обособленному этнокультурному развитию.

Поэтому важно учитывать, что «неадекватно сформированное этническое самосознание, пробелы и упущения в этнической социализации, радикализм и перекосы в этнической мобилизации, особенно за счет участия в ней молодежи – эти и другие минусы закладываются именно в подростковые годы, в пору вступления зреющей молодежи в самостоятельную жизнь» [2, с.8-9]. Таким образом, в подростковом возрасте на этнокультурное самоопределение молодежи влияет уже не только семейное воспитание, но и разнообразные социальные и культурные факторы.

Заслуживает внимания взгляд на этнокультурность Седых А.П., который в исследовании этнокультурных характеристик языковой личности рассматривает её как когнитивно-коммуникативную категорию [8]. Автор считает, что языковая личность представляет собой точку

пересечения этнокультурных кодов. Характер кодирования как элемент культуры и языка обуславливает главное направление во взаимоотношении последних. Ракурс кодирования высказываний на национальных языках формируется на базе надличностных этнокультурных установок. При этом этнокультурные параметры языковых единиц могут быть выделены как на уровне языка (системы), так и на уровне его речевой реализации. Культурный аспект оказывает кардинальное воздействие на семантическое состояние языка, так как культура сама является особой семиотической системой, вектором определенным образом структурированной информации.

Таким образом, мы можем определить этнокультурность и как культурно организованную среду определенного этноса с общим социальным признаком (освоение внутренней культуры среды обитания родного этноса), одной из необходимых функций которого является регулирование нормативно-стилистического уклада языка в общей структуре культурного взаимодействия. Кроме того, этнокультурность – это стремление, готовность индивида к осознанным личностным действиям с целью принятия иного мировоззрения и ценностных установок других этносов с целью выстраивания толерантных отношений при взаимодействии.

В целом, необходимо отметить, что анализ содержания педагогических, философских и психологических определений, более или менее развернутых картин феноменологических проявлений и попыток теоретического осмысления этнокультурности, ее сущность к настоящему времени остается еще во многом непознанной. Соответственно не выработано единой дефиниции этнокультурности.

Список литературы

1. Бобрышова Л.Ф. Этнокультурное взаимодействие как фактор социального развития региона (на примере Ставропольского края): Дисс. ... канд. соц. н.: 22.00.06. – Майкоп, 2009.
2. Губогао М.Н. На перекрестке этнической и молодежной политики // Идентификация идентичности. Этнополитический ракурс / Сост и отв. ред. М.Н. Губогао. – Москва, 1998.
3. Ефименко М.Н. Государственные и церковные институты в образовательном пространстве современной России // Этнокультурный и межконфессиональный диалог в Урало-Поволжском полиэтническом пространстве: исторический опыт и современность // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2012.

4. Кулагин Д.В. Вступительное слово // Этнокультурный и межконфессиональный диалог в Урало-Поволжском полиэтническом пространстве: исторический опыт и современность // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2012.

5. Магомедова М.З. Соотношение этнического и конфессионального факторов в формировании этноконфессиональной толерантности. – Режим доступа: <http://www.ethnonet.ru/ru/pub/magom.html>.

6. Мугалова Ж.А. Становление школы с этнокультурным компонентом. – Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34).

7. Самойлова И.И. Социокультурные факторы влияния на состояние межэтнической семьи. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2004_2/02Samoylova.htm.

8. Седых А.П. Этнокультурные характеристики языковой личности (На материале французской языковой личности): Дисс... докт. филол. н.: 10.02.19. – Белгород, 2005.

9. Тхакахов В.Х. Социальные и этнокультурные процессы на Северном Кавказе: вопросы теории и методологии: Автореф. дисс. ... докт. соц. н. – Санкт-Петербург, 2003.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Культурологический подход как методология педагогического образования нашел отражение в работах В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой, О.С. Газмана, В.П. Зинченко, Н.Б. Крыловой, В.А. Сластенина и др.

Так, в трактовке Е.В. Бондаревской, «культурологический подход – это видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимания как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [1]. Из определения следует, что важна не сама культура, а человек в культуре, поскольку «внешними событиями никак не исчерпывается процесс становления личности. Они закладывают лишь фундамент, создают лишь основу личности. Дальнейшая отделка и достройка ее связана с другой, более сложной внутренней работой. Эта внутренняя работа предполагает способность самостоятельно мыслить, сознательно и самостоятельно ставить перед собой цели, определять направление своей деятельности, сознательно принимать на себя ответственность за дела и поступки. Атрибут культурности не приходит к человеку извне, а исходит из него аналогично, например, тому, как в груде камней не записан «генотип» /план/ дома, который из них будет сложен. Из этого следует, что человек есть и всегда останется актуальным началом культурности» [2].

Решение задачи профессиональной подготовки будущего учителя музыки на основе культурологического подхода неизбежно связано с вузовским образованием как процессом введения будущего специалиста в контекст общечеловеческой культуры. При этом важно, чтобы содержание всех дисциплин было наполнено культурологическим смыслом; вскрыт и приведен в движение духовно-нравственный потенциал науки, содержащийся в ней имплицитно в виде возможности, реализуемой при соответствующем способе преподавания. Важно, чтобы преподаватель не только доносил до студентов некую совокупность научных фактов, но и выражал свое эмоционально-ценностное отношение к содержанию излагаемого материала.

Следует отметить, что культурологический подход к развитию профессионально-педагогической культуры будущего учителя музыки

имеет ряд особенностей. Во-первых, сама музыкально-педагогическая деятельность является неотъемлемой частью культуры, поэтому ее развитие может быть обеспечено только в социально-культурно-исторических рамках. Во-вторых, учитель музыки не только субъект культурного саморазвития, но и транслятор культурных образцов, что возможно лишь при условии сформированности у него личностно творческого отношения к окружающему миру, позволяющего воспроизводить усвоенные образцы культуры и создавать новые формы.

Одним из перспективных направлений в реализации культурологического подхода можно считать идеи В.С. Библера, представленные в его концепции «Школа диалога культур». Образовательный процесс согласно концепции строится на том, что жизнедеятельность человека в своей основе диалогична и личность свое духовное обогащение черпает не иначе, как в условиях диалога культур. Детерминанты повышения интереса к диалогу очевидны и во многом обусловлены социальными переменами, качественными изменениями в духовной жизни общества и личности, интересом к человеку; пониманием того, что активность человека и его потребности в самосовершенствовании развиваются только во взаимоотношениях, построенных по принципу диалога. В этой связи диалог не является чем-то искусственно создаваемым. Внутренняя его природа предстает в виде противостояния разных позиций, в точках, совместимости которых возникает возможность их развития. «Любой объект знания, (в том числе и человек), – писал М.М. Бахтин, – может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогичным» [3]. Диалог устанавливает связь с природой человека, со структурой его внутреннего мира.

Проведенный анализ показывает, что внутренним стержнем культурологического подхода является развитие человека, его творческого потенциала. В этой связи особую значимость приобретает принцип гуманизации образования, являющийся неотъемлемой составляющей рассматриваемого подхода.

Следует отметить, что трактовки данного принципа множественны и неоднозначны. Так, В.А. Лекторский видит в гуманизации «качественно новую стратегию образования, направленную на решение многочисленных задач, связанных с превращением современной школы в «персоноцентрическую», призванную формировать гуманитарное мышление. Как считает ученый, «человек с несформированным

гуманитарным мышлением односторонен, ущербен, ко всем жизненным вопросам он склонен подходить с узко технократических позиций. Вот почему гуманитаризация образования – это не простое изменение соотношения преподаваемых дисциплин в пользу гуманитарных, а прежде всего воспитание гуманитарного стиля мышления [4].

В.В. Краевский рассматривает гуманитаризацию как существенную часть и средство гуманизации образования, выделяя три аспекта ее проявления. Первый аспект определяется как наращивание в содержании образования объема знаний о человеке, человечестве и человечности. Эта задача решается в процессе конструирования учебного плана и построения учебных дисциплин. Второй аспект связан с улучшением качества преподавания гуманитарных дисциплин, преодолением сциентического подхода. Третий, считает В.В. Краевский, можно решить путем выделения в каждой учебной дисциплине следующих элементов: опыта познавательной деятельности, фиксируемого в форме ее результатов – знаний; опыта продуктивной деятельности, фиксируемой в форме способов ее осуществления /умений и навыков/; опыта творческой деятельности, фиксируемой в форме проблемных ситуаций; опыта осуществления эмоционально – ценностных отношений [5].

По мнению Л.В. Хазовой, «суть гуманитаризации состоит в формировании в процессе обучения собственно человеческого отношения человека к человеку, человека к миру, человека к природе, уважение к личности каждого, в создании человеческих условий для общения. Это перестройка всей системы образования и воспитания в сторону развития гуманитарного мышления, гуманитарного мировоззрения [6].

По мнению ученых гуманитаризация предполагает: усвоение информации познавательного характера об объекте, ценность и человеческая значимость которого необходимо выявить, поскольку нельзя ценить то, чего не знаешь; восприятие ценностной информации об объекте, которая должна оказать эмоциональное воздействие и вызвать интерес к изучаемому объекту; формирование самостоятельного или иницируемого отклика, трансформирующегося в эмоциональные реакции; стремление включиться в обсуждение поднятой проблемы и самостоятельно продолжить изучение данного объекта; самостоятельная всесторонняя оценка объекта, ценность которого становится необходимой; осмысление ценности, включение ее в систему уже имеющихся, соотнесение с другими ценностями и определение возможности руководствоваться ею в практической деятельности; становление ценности средством регуляции деятельности, руководством в ситуации выбора.

Реализация принципа гуманитаризации распространяется не только на содержание образования, но и на вузовскую среду в целом. Гуманитарную среду вуза мы рассматриваем как духовно насыщенную атмосферу, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения, включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общечеловеческим культурным ценностям и ценностям профессиональной культуры.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что культурологический подход с ярко выраженной гуманитарной направленностью занимает приоритетные позиции в методологии профессионально-педагогической подготовки будущего учителя музыки.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Культура и развитие человека: Очерк философско-методологических проблем / Под ред. Иванова В.В. – Киев, 1989.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Лекторский В.А. О гуманизации и гуманитаризации образования // На пороге XXI века: Образование и культура / Под ред. И.В. Бестужева-Лады. – М., 1996.
5. Краевский В.В. О гуманизации и гуманитаризации образования // На пороге XXI века: Образование и культура / Под ред. И.В. Бестужева-Лады. – М., 1996.
6. Хазова Л.В. Мировой опыт и тенденции развития высшего образования. – Красноярск, 1994.

Л.С. Кириллова, Н.И. Белоцерковец, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Особое место в воспитании молодого поколения отводится высшей ступени образования, реализующей программы подготовки специалистов, бакалавров, магистров высшего уровня квалификации. Высший уровень образования личности предполагает наличие у нее общекультурной и профессиональной эрудиции; знание фундаментальных работ в различных областях; способность использовать источники на иностранных языках; участие в практической общественной, культурной и профессиональной деятельности; сформированности взглядов, убеждений и умение их

самостоятельно оценивать; духовной, нравственной и гражданской культуры; развитой интеллектуальности.

Эффективность реализации воспитательной работы со студенческой молодежью напрямую зависит от создания в вузе социокультурной развивающей среды.

Социокультурная среда высшего учебного заведения – понятие достаточно сложное, которое включает в себя такие понятия как «социальная среда», «социокультурная среда», «образовательная среда», «гуманитарная среда», «культурная среда».

Вводя новые понятия, ученые расходятся в их содержательном толковании и предлагают разные методологические подходы. Так, российские исследователи Е. Белозерцев и А. Усачев понимают «культурную среду» как носителя новой информации, которая влияет на мысли, чувства, эмоциональную сферу человека, его веру и, таким образом, обеспечивает его выход на новое знание. Трактую среду в данном контексте, исследователи базируются на педагогической парадигме и поэтому им «среда представляется как лаборатория духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм его изучения может быть рассмотрен как синхроничный процесс формирования личности» [1, с. 75].

Д. Михайлов, опираясь на педагогическую парадигму, рассматривает культурную среду как «своеобразный интеллектуально-эмоциональный фон, нравственное, креативное поле эмпатий и смыслоощущений, которое выступает важным фактором утверждения культуротворческого статуса будущих специалистов» [4, с.77].

Кулюткин Ю. рассматривает социокультурную среду с социологических позиций. Определяет ее как систему материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность. Эта среда диалектически связана с каждым человеком. Они развиваются параллельно, индивиды оказывают влияние на среду, и наоборот, взаимодействуя таким образом, они изменяются [2].

Таким образом, социокультурная среда может быть представлена как такая социальная среда, которая наполнена определенным культурным содержанием, качество ее определяется в результате анализа культурных универсалий. Иначе говоря, социокультурная среда – это социальная среда, в которой внимание, прежде всего, акцентируется на нормах и ценностях культуры.

В соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза, развитие необходимой социокультурной развивающей среды требует создания определенных организационно-педагогических

условий, выделение которых является результатом аналитической работы ряда специалистов в данной области. Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса) [3, с.279].

Итак, развитие необходимой социокультурной развивающей среды вуза должно включать в себя создание следующих организационно-педагогических условий:

- использование традиций и позитивного опыта, накопленного коллективом учебного заведения высшей школы и других вузов для становления, функционирования и развития системы воспитательной работы, обеспечение ее гибкости и возможности дальнейшего совершенствования путем поиска новых форм и направлений работы;

- изучение интересов, динамики ценностных ориентаций студентов как основы организации воспитательной деятельности и внедрение более эффективных технологий в работу со студенческой молодежью;

- совершенствование практики планирования воспитательной работы на уровне всех субъектов образовательного процесса (вузовском, факультетском, кафедральном, групповом) [5];

- использование воспитательного потенциала учебных дисциплин в формировании личности будущего профессионала;

- обогащение целей, содержания и средств организации жизни и деятельности студентов в соответствии с их будущей профессиональной направленностью;

- дифференциация воспитательной работы со студентами различных категорий (первокурсниками, выпускниками и т.д.); учет специфики факультетов и молодежных субкультур в организации воспитательной деятельности;

- индивидуализация воспитательной работы, акцентирование ее на самовоспитание и саморазвитие личности студента;

- гуманистический стиль взаимоотношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;

- создание благоприятной атмосферы для самостоятельной творческой деятельности самих студентов в сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни [7];

- организация студенческих кружков, клубов и других объединений, расширяющих представление о будущей профессии, ее истории,

традициях, перспективах развития и способствующих профессиональному и личностному становлению будущих молодых специалистов;

- разработка и внедрение активных форм работы, способствующих формированию у студентов ценностного отношения к студенческому этапу своей жизни как периоду профессионального развития. Восприятию общечеловеческих, общественно-государственных, корпоративно-вузовских (студенческих), индивидуально-личностных ценностей, осознание их соподчиненности и взаимосвязанности;

- реализация в системе воспитательной работы возможностей студенческого самоуправления;

- обеспечение роста профессионализма организаторов воспитательной работы: заместителей деканов, преподавателей, студентов-общественников, кураторов академических групп и др.

- модернизация действующих и разработка новых нормативных и рекомендательных документов (в том числе методического характера), обеспечивающих функционирование и развитие воспитательной системы института;

- повышение открытости воспитательной системы института – взаимодействие с городскими и краевыми органами управления молодежной политики, образования и науки в формировании социально-активной, гармонично развитой личности будущего выпускника института;

- взаимодействие с учреждениями культуры города и края, творческими союзами и организациями, способствующие культурному становлению студентов и др. [4].

Определяющим условием организации эффективной воспитательной работы, в рамках социокультурной среды, в высшем учебном заведении является создание единого воспитательного пространства вуза, только на его основе становится возможным обеспечение гармоничного и действенного функционирования всех элементов воспитательного воздействия на студентов.

При организации и реализации воспитательного процесса со студенческой молодежью в условиях социокультурной среды в вузе необходимо соблюдать также и психолого-педагогические условия, которые определяются как совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности) [6] .

К психолого-педагогическим условиям организации и реализации воспитательного процесса в рамках социокультурной среды вуза относятся:

- единство личностных ориентиров, потребностей студента и общественных интересов;
- органичное включение воспитательной деятельности (конкретных дел, проектов, акций и мероприятий) в процесс профессионального становления студентов (в учебный процесс, в научно-исследовательскую работу и различные виды практик);
- максимальное использование при выборе и реализации направлений и форм работы со студентами возможности ведения диалога и поиска конструктивного компромисса;
- активное использование профессионально-корпоративных возможностей (традиций отрасли, факультетов, кафедр, примеров жизни и деятельности выдающихся личностей – авторитетных ученых, педагогов, специалистов);
- создание атмосферы подлинной и постоянной заботы о студентах;
- формирование планов воспитательной деятельности на основе изучения интересов, потребностей студентов; стимулирование активности и инициативы студентов при определении основных форм и методов внеаудиторной воспитательной работы [4];
- ориентации содержания и форм внеаудиторной работы со студентами на активную деятельность самих студентов, на проявление ими инициативы и самостоятельности в подготовке и проведении проектов, акций, мероприятий;
- использование в воспитательной деятельности положительного влияния наиболее активных, увлеченных, целеустремленных, способных и успешных студентов на своих сокурсников;
- формирование установки на естественность, престижность и почетность участия студента во внеаудиторной жизни вуза (культурной, спортивной, научной, общественной и др.);
- создание системы морального и материального поощрения студентов за положительные результаты их участия во внеаудиторной жизни вуза[5].

Таким образом, организация социокультурной развивающей среды в вузе и реализация соответствующих психолого-педагогических условий позволит сформировать у выпускника не только профессиональные, но и общекультурные компетенции, что сделает его более успешным и мобильным в трудовой деятельности и общественной жизни общества.

Список литературы

1. Белозерцев Е., Усачев А. К вопросу о статусе категории «культурно-образовательная среда» // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – М., 2003.
2. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде. – Харьков: Изд-во НОА, 2004.
3. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // *Молодой ученый*. – 2009. – №4. – С. 279-282.
4. Филатова М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в контексте развития социальных компетенций // *Социология*. – 2009. – №1-2. – С. 246-262.
5. Филатова М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза: теоретико-методологический аспект. – М., 2012.
6. Шакиров И. А. Антропологические основы образовательного процесса: монография. – Астрахань, 2011.
7. Яковлева Е. В. Культурная среда и ее влияние на личность будущего учителя // *Науч. тр. гос. НИИ семьи и воспитания*. – М., 2003.

Н.Н. Клычникова, г. Ессентуки

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Изменения в лексике и стилистике русского языка, связанные с разложением и падением советского строя, начались примерно в 1987-88 годах и продолжают по настоящее время. Интересно отметить, что падение советского строя сопровождалось такими тенденциями в речевой практике общества, которые во многом напоминают социально-речевые изменения 20-ых годов [3, с.11].

Как 20-ые, так и 90-ые годы XX века характеризуются: политизацией языка; ярко выраженным оценочным отношением к словам; превращением многих слов в символы принадлежности человека к определённой общественно-политической группе; расшатыванием языковых норм в массовом употреблении и речи заметных общественных деятелей; ростом взаимного недопонимания между различными социальными группами.

Особенности языка советского времени и тенденции, вызванные изменениями в обществе после 1991 года, оказывают непосредственное влияние на современное состояние русской речи. Поэтому разобраться в проблемах речевой культуры современного общества можно только на основе анализа особенностей русского языка советского времени.

После 1991 года в российском обществе произошли значительные политические и экономические изменения, которые оказали влияния на условия употребления русского языка в устной и письменной речи. Эти изменения условий использования языка отразились и на отдельных участках его лексической системы. Потеряли актуальность и вышли из активного употребления многие слова, называвшие экономические реалии советского времени, идеологическая лексика. Были вновь переименованы названия многих учреждений и должностей. В активное употребление вернулась религиозная лексика, из специальной сферы в общеупотребительную перешли многие экономические и правовые термины [3, с.38].

Отмена цензуры привела к появлению в прямом эфире спонтанной устной речи, демократизация – к участию в публичном общении лиц, имеющих различное образование и уровень речевой культуры.

Столь заметные перемены в речи вызвали обоснованную обеспокоенность общественности по поводу состояния русского языка современности. При этом высказываются различные мнения. Некоторые считают, что реформы в обществе привели к резкому снижению уровня речевой культуры, порче языка. Другие высказывают мнение, что развитие языка – стихийный процесс, который не нуждается в регулировании, так как язык, по их мнению, сам по себе выберет всё лучшее и отвергнет лишнее, неподходящее. К сожалению, оценки состояния языка чаще всего политизированы и чрезмерно эмоциональны. Для того чтобы разобраться, что происходит с языком, необходимы научные методы оценки благоприятности языковых изменений, которые пока ещё разработаны недостаточно.

Научный подход к оценке происходящих изменений опирается на ряд прочно установленных положений языковедения. Сразу следует отметить, что язык не может не меняться со временем, его нельзя законсервировать никакими усилиями. В то же время общество не заинтересовано в том, чтобы язык менялся чрезмерно резко, поскольку это создаёт разрыв в культурной традиции народа. Более того, люди заинтересованы в том, чтобы язык служил эффективным средством мышления и общения, а значит, желательно, чтобы изменения в языке служили этой цели или, хотя бы не препятствовали ей.

Научную оценку языковых изменений можно дать только на основе ясного понимания функций языка и точного представления о том, какие свойства должен иметь язык, чтобы наилучшим образом выполнять свои функции.

Главная функция языка – служить средством общения и формирования мысли. Значит, язык должен быть таким, чтобы он позволял любую сложную мысль делать ясной для собеседника и самого говорящего. При этом важно, чтобы понимание было адекватным, т.е. чтобы в результате высказывания в сознании собеседника возникала именно та мысль, которую хотел передать ему говорящий.

Для этого языку необходимы следующие свойства: лексическое богатство, т.е. наличие подходящих слов и сочетаний слов для выражения всех необходимых понятий; лексическая точность, т.е. очевидность смысловых различий между синонимами, паронимами, терминами; выразительность, т.е. способность слова создавать яркий образ предмета или понятия (этим свойством не обладают термины иноязычного происхождения); ясность грамматических конструкций, т.е. способность словоформ в предложении точно указывать на отношения между понятиями; гибкость, т.е. наличие средств для описания различных аспектов обсуждаемой ситуации; минимальность неснимаемой омонимии, т.е. редкость таких ситуаций, когда слово и в предложении остаётся двусмысленным [2, с. 48-50].

Современный русский литературный язык в полной мере обладает всеми перечисленными выше качествами. Проблемы в общении возникают из-за того, что далеко не каждый говорящий умеет пользоваться теми возможностями, которые предоставляет ему русский язык.

Поскольку изменения в речи могут вести не только к положительным, но и к отрицательным изменениям в языке, стоит задуматься над тем, как защищать язык от нежелательных изменений.

Конечно, развитием языка невозможно управлять административными методами. С помощью приказов не сделаешь слово более выразительным, невозможно приписать слову другое значение, невозможно заставить людей говорить грамотно, если они этого не умеют. В защите языка главная роль принадлежит не административным органам, а гражданскому обществу и личности.

О защите русского языка должны заботиться политические партии (если, конечно, их руководители сами владеют родным языком в достаточной мере, иначе получится как всегда), общественные и научные организации, журналистские союзы, другие объединения граждан.

Правда, сегодня ещё не так много общественных организаций, которые бы уделяли внимание вопросам культуры речи. Полезную роль в этом деле играют такие организации, как Общество любителей российской словесности, Российская гильдия лингвистов-экспертов, Фонд защиты гласности [1, с.21]. Большую пользу приносит научно-популярный журнал «Русская речь», пропагандирующий научные знания о русском языке, постоянно публикующий статьи по культуре речи.

Очень важно, чтобы проблемы культуры речи обсуждались с участием специалистов по русскому языку. Субъективный или идеологический подход к вопросам культуры речи может привести к неверному толкованию языковых явлений, ошибочной оценке состояния речи.

В конечном счете, судьбы русского языка зависят от каждого человека. Государство не может проверить каждое сказанное слово и поставить на нем печать «грамотно». Человек сам должен заботиться о том, чтобы передать следующим поколениям русский язык в неискаженном виде. С другой стороны, общество должно всячески помочь каждому гражданину совершенствовать знание русского языка. В этом деле может оказаться полезной и государственная поддержка русского языка.

В качестве мер такой поддержки могут быть следующие: обеспечение научных, массовых и школьных библиотек новыми словарями русского языка и современными учебниками; финансирование научных и научно-популярных журналов по русскому языку; организацию научно-популярных передач по русскому языку на радио и телевидении; повышение квалификации работников телевидения и радио в области культуры речи; официальное издание новой редакции свода правил орфографии и пунктуации.

После 1991 года в речевой практике общества сформировались некоторые положительные тенденции: расширение словарного состава языка в области экономической, политической и юридической лексики; приближение языка средств массовой информации к потребностям достоверного освещения реальности; сближение языка заметок и корреспонденций с литературной разговорной речью, отказ от канцелярского стиля в публицистике; деидеологизация некоторых пластов лексики; выход из употребления многих газетных штампов советского времени; возвращение некоторым городам и улицам исторических названий. Положительное влияние на развитие языка оказывает изменение условий публичного общения: отмена цензуры, возможность высказать

личное мнение, возможность для слушателей оценить ораторские таланты видных политиков.

Наряду с положительными в современной речи массовое распространение получили отрицательные тенденции: закрепление грамматических ошибок в качестве образцов построения предложений; неточное употребление лексики, искажение значений слов; стилистические нарушения речи.

Если принять во внимание важность заботы о языке, то тогда вполне возможно улучшить положение дел с культурой речи. Для этого необходимо: разъяснить лицам, чьи выступления попадают в центр общественного внимания, необходимость бережного отношения к родному языку; разъяснить руководителям средств массовой информации необходимость качественной редакторской работы над стилем публикуемых текстов; организовать консультативную службу русского языка; пропагандировать классическую литературу; обеспечить библиотеки новыми словарями и учебниками по русскому языку и культуре речи; подготовить и издать новую редакцию официального свода правил орфографии и пунктуации; пропагандировать бережное отношение к русскому языку.

Главная роль в деле сохранения родного языка принадлежит самому человеку. Для того чтобы состояние языка не вызывало тревоги, каждый человек должен постоянно думать над тем, что он говорит. Никакие комиссии и федеральные программы ничего не изменят, если сами люди не начнут уважать родной язык, чувствовать свою ответственность за каждое сказанное слово, вдумываться в смысл своих слов.

Даже самый полный курс культуры речи не может дать ответы на все вопросы. Язык настолько богат, что его невозможно описать в одном учебнике. Значит, необходимо постоянно заниматься развитием своей речевой культуры, постижением глубин русского языка.

Для этого можно использовать следующие методы: чтение классической художественной литературы (это самый главный и эффективный метод); внимательное изучение нужных разделов в грамматических справочниках; использование словарей; обращение за консультацией к филологам; использование ресурсов Интернета.

Список литературы

1. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи. – М., 2005.
2. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности. – М., 2011.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М., 2004.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ КУРСА
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»**

Формирование речевой культуры будущего учителя – одна из актуальнейших задач, которую призваны решать педагогические вузы. Как элемент общей профессиональной культуры речевая культура предполагает владение умениями и навыками общения в определенном профессиональном коллективе, решения коммуникативных задач, позволяющих достичь желаемого результата в избранной профессиональной сфере деятельности. Но если общеметодической и практической сторонам подготовки будущих педагогов к ведению учебной и воспитательной деятельности вузы традиционно уделяют достаточно большое внимание, то на овладение студентами спецификой профессиональной речи, навыками педагогического общения, нормами речевого поведения, которые во многом и обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога, времени зачастую уделяется крайне недостаточно.

Общеизвестно, что образовательная сфера является сферой «повышенной речевой ответственности», так как слово (речь) является основным инструментом деятельности учителя. Практика показывает, что проблема обучения студентов профессиональной речи и речевому поведению учителя могут быть успешно решены в том случае, если это обучение выстраивается на базе целостного курса. В связи с этим на первый план обучения педагога объективно выдвигается такая дисциплина, как «Педагогическая риторика», т.к. она напрямую связана с освоением опыта коммуникативно-творческой деятельности будущего учителя.

Риторика – это наука об эффективном, результативном общении. Центром ее является коммуникабельный человек, который в процессе деятельности вступает во взаимодействие с людьми в различных коммуникативных ситуациях. Специфика этого общения требует применение принципов эффективной коммуникации, которые позволяют достичь необходимых результатов в педагогической деятельности, при этом сохранив коммуникативное равновесие, которое дает возможность сделать процесс общения комфортным и бесконфликтным.

Таким образом, риторика в таком ее понимании становится средством познания действительности, ее совершенствования путем гармонизации отношений в процессе общения, а также средством самосовершенствования личности.

На базе категорий, законов и принципов общей риторики может быть создана модель профессиональной речевой подготовки учителя в рамках частной – педагогической – риторики.

Педагогическая риторика достаточно «юная» дисциплина, которая сформировалась в 80-90 гг. XX века в связи с насущной потребностью в повышении речевой культуры будущего педагога, что в свою очередь было обусловлено политическими и экономическими изменениями, происходящими в стране, т.к. эти изменения повлекли за собой глобальное снижение грамотности населения. Отсюда «педагогическая риторика как разновидность частной риторики обеспечивает решение проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, так как позволяет конкретизировать основные положения общей риторики, продемонстрировать специфику применения правил риторики в реальной речевой практике, определить теоретический и практический аспекты овладения профессиональной речью» [1, с.12].

Курс педагогической риторики должен вызвать у студентов критическое осмысление собственной речи, сформировать способность к устранению коммуникативных недостатков в речи обучающихся. При этом необходимо принимать во внимание важный аспект: условием востребованности риторического знания является его прикладной характер. Теоретические положения риторики всегда направлены на практическое применение, на решение реальных задач, связанных с жизнедеятельностью человека. Знания, получаемые в курсе риторики во многом (но не во всем) носят так называемый инструментальный характер (знания о способах деятельности), что обеспечивает формирование коммуникативно-речевых умений, коммуникативной компетентности говорящих и пишущих.

Таким образом, курс педагогической риторики позволяет решить одну из важнейших задач профессиональной подготовки учителя – формирование коммуникативной компетентности педагога, что предполагает: а) овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях; б) овладение коммуникативно-речевыми (риторическими) умениями; в) осознание специфики педагогического общения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности учителя; г) овладение опытом анализа и создания профессионально значимых типов высказываний; д) развитие креативно мыслящей языковой личности, умеющей применять полученные знания и сформированные умения в

новых постоянно меняющихся условиях, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач.

Данный курс читается на различных направлениях профессиональной подготовки (история, дошкольное образование, музыкальное образование, изобразительное искусство, народная художественная культура и др.), что предполагает профессионально ориентированную подачу материала. Это не только повышает уровень речевой культуры, но и вводит в мир профессии через профессионально значимую информацию. В связи с этим в данном курсе предлагается использовать следующие направления и формы работы.

Расширение терминологического аппарата той или иной разновидности научного дискурса (экономического, педагогического, компьютерного, сферы искусства). С этой целью предлагается закрепление орфоэпического и орфографического минимума с включением актуальной для профессии лексики. Например, в орфографический минимум студентов факультета искусств входят такие слова, как *аккомпаниатор, декламировать, галерея, вернисаж, фуэте, репетиция, ростральные колонны* и др. Орфоэпический минимум составляют слова: *танцОвщик, срЕдства искусства, мизЕрный, брОня номера, балансиРовать и балансирОвать* др.

Расширение активного словаря студентов как за счет общеупотребительной лексики, так и профессионально ориентированной. В этой связи в рамках предлагаемой дисциплины рекомендуется расширение лексического запаса, который предполагает работу со словарями (толковый, терминологический, словарь иностранных слов) и освоение лексического значения слов. Например, студентам, осваивающим педагогические специальности, необходимо знание семантики таких слов, как *толерантность, ментальность, индифферентно, интерактивный, пацифист, превентивные меры* и т.д.

Работа по формированию умений письменно фиксировать профессионально значимую информацию в виде заявления, автобиографии, резюме, служебной записки. В связи с тем, что на сегодняшний день остро стоит вопрос трудоустройства выпускников, необходимо сформировать у них навыки составления деловой документации при помощи составления различного рода документов по моделям и шаблонам.

Формирование навыков и умений устной речи в сфере повседневного и профессионального общения. В рамках изучаемой дисциплины предполагается освоение знаний о структуре публичной речи различных родов и жанров (информационная, убеждающая, развлекательная), о

правилах подготовки выступления по той или иной тематике (зависящей от профессиональной направленности). Например, студентам факультета искусств можно предложить написание информирующей речи на тему: «Непобедимая сила искусства», «Красота спасет мир» и т.д.

Таким образом, дисциплина «Педагогическая риторика» призвана формировать необходимые современному педагогу речевые компетенции и дает возможность эффективно коммуницировать в профессиональной сфере деятельности, создавая актуальные и значимые высказывания как в устной, так и письменной форме.

Список литературы

1. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Саввова М.Р. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2006.
2. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М., 2001.

С.В. Куликова, Н.В. Лепихов, г. Волгоград

ГЕНЕЗИС ИДЕЙ ЦЕЛОСТНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЛГОГРАДСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Теория такого сложного, изменчивого, многообразного объекта, как целостный процесс, не появляется вдруг. Она есть результат длительного опыта. Каждый последующий этап ее развития предполагает освоение идей прошлого. Но не каждый из периодов истории был для теории целостного процесса в одинаковой степени плодотворным. Наиболее интенсивно она развивалась там, где происходило накопление знаний о закономерностях педагогической системы. К числу таких школ относится коллектив кафедры педагогики Волгоградского педагогического университета.

Давая научное обоснование процесса воспитания личности, В.С. Ильин отмечал, что большинство педагогов утверждают, что он осуществляется всей системой воспитательной работы школы, семьи, внешкольных учреждений. При этом суть системы состоит в организации воспитательной работы по основным направлениям, обеспечивающим формирование граней личности: идейно-политической, нравственной, эстетической, физической воспитанности, готовности к труду [10].

Другие исследователи, замечает В.С. Ильин, считают, что проблема воспитания личности может быть решена при условии вовлечения

учащихся в такие виды деятельности, которые оказывают на них разностороннее влияние. По мнению М.Н. Скаткина, это учебно-воспитательная деятельность, производительный труд, общественно полезная деятельность, направленная на овладение эстетической культурой, общественно-организованная деятельность [13, с.27]. Позиция Э.Г. Костяшкина состоит в том, что развитие личности будет обеспечено при наличии органической связи школы с основными компонентами социальной среды: политическим, производственно-экономическим, социально-бытовым, культурным и природно-экономическим [6, с.10].

Г.И. Шукина, З.И. Васильева, К.Д. Радина и другие исследователи, констатирует В.С. Ильин, особое внимание обращают на необходимость единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания как главного пути формирования личности. Некоторые из них подчеркивают особую важность органического единства учебного и воспитательного процессов, понимая под этим такую их организацию, при которой в обучении успешно решаются воспитательные задачи, а в воспитании — образовательные.

В.С. Ильин приводит еще одну точку зрения, согласно которой для развития личности необходимо дополнять существующую систему воспитания и образования мероприятиями, призванными развивать те свойства личности, которые недостаточно развиты. Владимир Сергеевич несколько не сомневался в том, что все названные точки зрения заслуживают внимания и в какой-то мере содействуют более эффективному формированию личности. Однако ученый выражает сомнение в том, что в школе возможно использовать их в повседневной работе по формированию личности. Здесь он апеллирует в К.Д. Ушинскому, заметившему, что необходимо составить из всех фактов, влияющих на развитие человека, удобно обозримую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик, и тем самым избежать односторонности, нигде столь не вредной, как в практическом деле воспитания [4, с.108]. Трудность решения этой задачи отмечает Б.Т. Лихачев. Педагогическая наука, пишет он, предлагает такое количество различных «систем воспитания», «обязательных» мероприятий, что практически ни один педагогический коллектив не в силах их осуществить [7, с.35]. В связи с этим В.С. Ильин разделяет утверждение Н.И. Киселева о том, что все это порождает разрозненность педагогических влияний. А ведь чем богаче, чем целостнее комбинация детально осваиваемых личностью общественных отношений, тем богаче след этих отношений в ее уме, сердце, опыте деятельности, тем целостнее сама личность [5, с.108].

Рассмотренные В.С. Ильиным взгляды на формирование личности имеют свои методологические основания. Наиболее распространенным среди них В.С. Ильин называет редукционизм, т.е. принцип исследования, основанный на убеждении в том, что путь к познанию сложного лежит через расчленение этого сложного на все более простые составные части и изучение их природы [4, с.12]. Иначе говоря, поясняет В.С. Ильин, когда исследуется формирование какого-либо качества личности безотносительно к тем изменениям, которые совершаются в это время с личностью в целом, тогда налицо редукционистский, покомпонентный или, как отмечал М.А. Данилов, функциональный подход. Ведь развитие личности в целом — это не сумма результатов развития отдельных качеств. Не случайно, заключает В.С. Ильин, философы отмечают, что использование суммарных характеристик процесса не дает возможности проникнуть в сущность явления достаточно глубоко [4].

В анализе методологических основ построения педагогической системы развития личности В.С. Ильин обращается к деятельностному подходу, на который возлагают большие надежды некоторые педагоги-исследователи. Они видят решение проблемы формирования личности в отборе деятельностей, способных развивать личность, но не учитывают при этом, что школьник может проявляться односторонне и при разнообразии деятельностей. Практика показала, что деятельностный подход не дает ответа на вопрос: как вовлекать учащихся в деятельность, чтобы она стимулировала активность личности в целом?

В.С. Ильин дает оценку возможности деятельностного подхода в понимании целостности влияния педагогической системы на личность. Развитие активности личности в целом в процессе обучения и воспитания — это результат влияния всех компонентов и связей процесса в их единстве как целостного явления. Но описать эти явления с помощью только деятельностного подхода, раскрывающего свойства отдельных компонентов процесса (деятельности учителя, деятельности учащихся), невозможно. Целостность имеет свои теоретические характеристики, которые нельзя получить путем анализа деятельности учителя, учащихся, коллектива как компонентов целостности. В обоснование своего утверждения В.С. Ильин обращается к мнению В.Г. Афанасьева, который подчеркивает, что целостное образование обладает новыми качественными характеристиками, не содержащимися в его компонентах. Чтобы его рассмотреть, необходимо раскрыть новые характеристики, его системные интегративные качества [1, с.17-18].

Ограниченность деятельностного подхода в раскрытии целостных процессов отмечает Э.Г. Юдин. В итоге В.С. Ильин заключает, что

осознание этой ограниченности нередко побуждает исследователя обращаться к идеям системного подхода [1, с.67]. Системный подход используется тогда, когда необходимо объяснить интегративные свойства и качества объекта, понять сложноорганизованный объект как целостность, выяснить его структуру и характер элементов, закономерно обуславливающих качественную определенность системного объекта [3, с.98]. Поэтому, подытоживает В.С. Ильин словами М.А. Данилова, проблема формирования личности тесно смыкается с проблемой целостного учебно-воспитательного процесса. М.А. Данилов писал, что изучение педагогического процесса до сих пор осуществлялось главным образом в аналитическом плане, для чего применялись функциональные и процессуальные типы исследований. Однако слабость этих исследований заключалась в том, что они не вскрывали природы педагогического процесса в его целостности, в его системе с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет определенную функцию в решении поставленных задач и его движение подчинено, в конце концов, закономерностям движения целого [2, с.9].

Магистральный путь совершенствования деятельности общеобразовательной школы, пишет В.С. Ильин, – это целостный подход к учебно-воспитательному процессу. Именно этот подход, как ни один другой, отражает диалектическое единство и взаимосвязь всех сторон воспитания как необходимое условие для формирования личности [14]. С середины 1970-х гг. среди коренных вопросов, требовавших научно-методологической разработки, важное место отводилось проблеме педагогических систем. Это понятие имеет широкую распространенность, практическую значимость. Ведь каждый учебно-воспитательный процесс организуется в определенной системе. Несмотря на это, научная интерпретация понятия «педагогическая система» не поспевала за потребностями практики, в связи с чем наблюдались большие разночтения в теоретических характеристиках педагогических систем, в выводах по организации сложных систем: учебно-воспитательной работы школы; работы коллектива учителей по воспитанию учащихся; систем, объединяющих обучение и воспитание, учебно-воспитательный процесс на уроках и во внеурочное время и др.

Чтобы выявить в разночтениях объективную тенденцию развития мысли В.Н. Зайченко, В.С. Ильин, Н.А. Рябинина, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Л.С. Стрелкова и др. обратились к исходным методологическим понятиям [14]. Подчеркивая многогранность самой системы, ее рассматривали в тесной взаимосвязи с другими вопросами. В работах, вышедших в свет во второй половине 1970-х гг., отмечалась

определяющая роль функций по отношению к другим характеристикам системы. В частности, на примере урока как организационной формы обучения В.С. Ильин утверждал, что между функциями и структурой должно быть обеспечено единство, которое и составляет одно из целостных, интегральных, системных свойств урока. Чем выше уровень этого единства, тем выше качество урока, тем более реализуется комплексный подход. Вместе с тем, указывая на определяющую роль функций, ученый отмечал взаимовлияние различных компонентов процесса друг на друга. Подобная точка зрения содержалась и в работах других исследователей.

Важными аспектами разработки теории систем в педагогике являлись вопросы структурных состояний объекта, этапов, стадий. В основу системного взгляда легли идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. В итоге научных поисков были выявлены и глубже поняты признаки педагогической системы.

В 1980 г. выходит сборник научных статей по проблемам урока в рамках комплексного подхода к воспитанию и обучению школьников [11]. Этот сборник представлял научные основы опыта волгоградских учителей, обратившихся к учительству страны с призывом «Каждому уроку – отличную подготовку, современные методы, высокое качество!» Авторы отмечали, что основное требование к организации всего дела воспитания и образования – это комплексный подход, одним из конкретных проявлений которого является усиление внимания к целостной природе учебно-воспитательного процесса.

Главная особенность теорий урока того времени (С.В. Иванов, И.Н. Казанцев, М.Н. Скаткин, Н.Т. Яковлев и др.) состояла в выявлении компонентов, связей и свойств урока (его целей, содержания, методов и др.), совокупность научных знаний о которых полагалась в основу той или иной теории. Не отрицая научной значимости такого подхода, волгоградские ученые считали целесообразным не ограничиваться анализом компонентов урока и выделили некоторые целостные его свойства, порождающиеся взаимодействием всех его компонентов, зависящие от уровня их характера развития их связей.

Приоритетной задачей научных изысканий волгоградских ученых в начале 1980-х гг. было теоретическое осмысление единства учебного и воспитательного процессов. Решение этой задачи осуществлялось в трех направлениях: единство обучения и воспитания на уроках; единство учебно-воспитательного процесса на уроках и воспитательной работы в школе во внеурочное время; единство обучения и воспитательной работы,

организуемой вне школы [8]. Рассматривая с позиций философской категории единства каждый из этих аспектов, ученые пришли к системе сущностных характеристик органического единства учебного и воспитательного процессов. Это, прежде всего, координирующие, системообразующие функции обучения во всей системе факторов формирования личности. Во-вторых, единство воздействия всех звеньев системы не только на отдельные стороны личности, но и на личность в целом – на ее стержневые, фундаментальные свойства, интегрирующие и гармонизирующие влияние на личность в целом. В-третьих, учебная деятельность школьников, организуемая, прежде всего, на уроках, стимулирующая активность личности в целом.

Многие идеи, содержащиеся в системе характеристик единства, получили развитие в работах А.Н. Вырщикова, В.А. Кулько, И.А. Редковец, В.В. Серикова, Л.В. Смирновой, Г.И. Школьника и др. Более глубокое проникновение в сущность единства обучения и воспитания было связано с пониманием того, что отмеченные связи не исчерпывают всей сложности вопроса. Не меньшую роль в повышении целостности воспитания и усилении системообразующей функции в нем процесса обучения играют организационно-педагогические связи, единство в содержании и методах обучения и воспитания, в требованиях учителей и организаторов внешкольной работы с детьми, в психологическом климате в коллективе и других аспектах организации обучения и воспитания. Эти вопросы освещались в работах Г.Г. Бородаевой, Н.В. Гизатулиной, Л.Г. Ковтун, В.А. Павлова, Ф.К. Савиной, Е.И. Сахарчук, В.П. Сергиенко и др.

К числу вопросов, трактовавшихся в литературе рассматриваемого периода, следует отнести и вопрос о средствах формирования личности [14]. Требование глубокого изучения и анализа проблемы совершенствования средств было определено осуществлявшейся тогда реформой образования (1984 – 1986 гг.). Воспитательный процесс должен стимулировать высокую активность личности. В.С. Ильин отмечал, что эффективность средств формирования личности в значительной мере зависит от степени их системности, комплексности, целостности от того, в какой мере учитываются специфические закономерности формирования свойств индивида. Развитие же последних нередко носит противоречивый, скачкообразный характер, отличный от эволюционного накопления знаний, привычек, опыта и т.п.

Названные обстоятельства требовали новых подходов к построению средств реализации поставленных целей. В.С. Ильин изучал исходные методологические позиции и сущность педагогического средства вообще и средства формирования личности в частности. Чтобы построить систему

средств высокого уровня целостности, по убеждению ученого, необходима информация о достигнутых уже результатах развития личности, о степени эффективности влияния организуемой деятельности на развитие личности, о результатах ее развития к окончанию того или иного педагогического процесса или их комплекса.

В работах М.П. Пальянова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова общая концепция педагогического средства конкретизировалась по отношению к ведущим средствам формирования личности. А.А. Глебов, Т.В. Зайцева, И.Г. Лунева, Н.Г. Осухова, В.А. Павлов, Ф.К. Савина, О.Ф. Треплина, С.Г. Ярикова и другие исследователи освещали средства формирования отдельных качеств и компонентов личности, но в связи с ее развитием в целом, с изложением концептуальных позиций педагогических средств. Идея рассмотрения педагогического процесса в его целостности была подхвачена многими педагогами нашей страны. Вместе с тем по заключению В.С. Ильина, существовавшие взгляды на целостный процесс не были объединены единой позицией, и одна из задач волгоградской школы по дальнейшей разработке концепции целостного учебно-воспитательного процесса состояла в повышении системности получаемых научных выводов в сведении различных аспектов его рассмотрения в целостную, непротиворечивую систему взглядов.

В разработке этой проблемы значительное внимание стало уделяться вопросам научного описания целостного процесса формирования личности: выявлению сущностных свойств целостности, раскрывающих ее природу, ее функции в более широкой целостности в жизни общества; описанию взаимосвязи образующих эту целостность образовательно-воспитательных процессов; описанию динамики развертывания этой целостности от одного школьного возраста к другому, в пределах отдельных возрастов [9]. Эти наиболее общие теоретические характеристики процесса формирования личности школьника позволили педагогам внести существенные дополнения в решение частных проблем: формирование личности при обучении отдельному предмету (А.А. Глебов, Н.Г. Ковалевская, Н.Г. Осухова, Н.В. Силантьев, Е.К. Черничкина, В.Г. Школьник и др.); постановка целей, отбор и применение содержания и методов (В.С.Ильин, А.В. Петров, Н.К. Сергеев, С.Г. Ярикова).

Анализируя развитие теории целостного учебно-воспитательного процесса в конце 1980-х гг., следовало бы, прежде всего, выделить в качестве ведущей тенденции стремление исследователей к все более детальному и многоплановому рассмотрению ее методологических аспектов [14]. В.С. Ильин отмечал, что объект исследования целостного учебно-воспитательного процесса еще не описан наукой. Характеристика

этого объекта должна включать, по мнению профессора, описание его целостных свойств, при наличии которых он обеспечивает формирование личности, и описание уровней его целостности. Однако, подчеркивал профессор, активно изучаются стороны объекта в одном аспекте — функциональном. Предметом исследований многих волгоградских ученых оставались частные функции учебно-воспитательного процесса: формирование мировоззрения (Г.И. Школьник), рациональных умений (В.А. Кулько), готовности к труду в сфере материального производства (В.В. Сериков), нравственной воспитанности (Л.Г. Ковтун, Б.Ф. Райский и др.), экологическая подготовка студента к работе в школе (С.Н. Глазачев), профессиональная ориентация (В.Ф. Дробнис), повышение развивающего, воспитательного потенциала обучения в школе и вузе (В.С. Ильин, Н.Г. Ковалевская).

Преодоление этого недостатка осуществлялось волгоградскими учеными путем анализа процесса воспитания или обучения как педагогической системы, обладающей целостными свойствами. В нем вычленялись, прежде всего, целостные его свойства и уровни целостности. Кроме того, рассматривалось формирование отдельных компонентов личности в такой связи с другими компонентами, которая обеспечивает влияние на личность в целом. Для этого в целях выделялось сочетание качеств, репрезентативное для личности в целом. Такой «конструктор» свойств, адекватный связям структуры личности, по мнению В.С. Ильина, не охватывает многие другие ее проявления. Но с его помощью процесс воспитания личности изучается более целостно, чем в исследованиях формирования отдельных свойств.

В 1974-1989 гг. В.С. Ильин и его ближайшие ученики, теперь уже профессора Г.А. Бокарева, О.С. Гребенюк, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, подвергли радикальному пересмотру все стороны учебно-воспитательного процесса. Велись экспериментальные исследования влияния образования на формирование личности школьника и студента (А.А. Глебов, В.Н. Зайченко, В.В. Зайцев, И.Г. Лунева, Т.В. Невзорова, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.П. Сергиенко, В.В. Сериков, С.Г. Ярикова и др.). На этой основе развивалась теория целостного процесса. Многие ее положения, как это отмечалось крупнейшими российскими учеными Ю.К. Бабанским, Е.В. Бондаревской, В.В. Краевским и др., приобрели силу научного значения. Об этом же свидетельствуют исследования 1990-2000-х гг., когда В.С. Ильин в качестве руководителя научной школы заменил Н.К. Сергеев.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981.
2. Данилов М.А. Педагогический процесс, диалектика его движения и отражения в теории // Тезисы докладов 1-й сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований: ротапринт. – М., 1969.
3. Дмитриенко В.А. Методологические проблемы науковедения. – Томск, 1977.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М., 1984.
5. Киселев Н.И. Наш современник: формирование целостной личности // Молодежь: проблема формирования и воспитания. – М., 1978.
6. Костяшкин Э.Г., Сидон Л.М. Методика прогнозирования развития взаимосвязи школы со средой // Методика прогнозирования развития школы 2000-2005 гг.: ротапринт НИИ общих проблем воспитания АПН. СССР. – М., 1982.
7. Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания. – М., 1974.
8. Органическое единство учебного и воспитательного процессов: сб. науч. тр. – Волгоград, 1982.
9. Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. – Волгоград, 1979.
10. Примерная программа воспитания школьников/ Под ред. И.С. Марьенко. – М., 1980.
11. Проблемы урока в свете комплексного подхода к воспитанию и обучению школьников: сб. науч. тр. – Волгоград, 1980.
12. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): монография. – СПб.-Волгоград, 1997.
13. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М., 1980.
14. Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. – Волгоград, 1977.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КАРТИНЫ МИРА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Рассмотрение профессионально-ориентированной картины мира будущих педагогов в контексте когнитивной антропологии обусловлено тем, что мы рассматриваем данный феномен с позиции ее носителя (студента педагогического направления подготовки), который интерпретирует информацию, получаемую в процессе обучения, осмысливает её и формирует в сознании концепты, отражающие наиболее значимые педагогические факты и явления. Как отмечает А.А. Филатова, «использование когнитивного подхода при реконструкции культурных концептов открывает возможность понять, как именно формируется та или иная картина мира, стиль мышления, ценностные приоритеты, способ восприятия и понимания окружающего мира и самого себя в рамках определенного культурного сообщества» [1, с.4].

Когнитивная антропология возникла в 50-е годы XX века, когда внимание учёных было обращено на картину мира личности. Р. Кассон утверждает, что «когнитивная антропология появилась внезапно и развилась полностью на антропологической арене в 1957 г.» [2]. Именно в контексте когнитивной антропологии сформировались представления о том, что каждая культура (этническая, профессиональная, гендерная и др.) задаёт свою логику мышления, на основании которой люди и создают свое представление как о внешнем мире, так и о себе самих. По Р. Шведеру, предпосылкой любого адекватного теоретизирования о человеке является интенциональность, так как «индивиды и традиции, души и культуры создают друг друга. Поэтому идея культурной психологии предполагает, что процессы сознания (процесс самоутверждения, процесс научения, процесс рассуждения, процесс эмоционального чувствования) [3, с.2].

Когнитивная антропология позволяет понять и описать мир людей каких-либо сообществ в их собственных терминах, как они его воспринимают и переживают в опыте. В нашем случае будет рассмотрена архитектура профессионально-ориентированной картины мира будущих педагогов. Особое внимание в России к профессии педагога имеет и негативные, и позитивные следствия. Средства массовой информации во многом формируют отрицательный образ учителя, не способного разрешать проблемы учеников, не владеющего методами их воспитания и др. С другой стороны, в образовательных учреждениях отмечается повышение исследовательской культуры учителей, их

профессионализма и компетентности. Первокурсники, выбравшие для себя педагогическое направление, отмечают в качестве причины выбора профессии, наряду с мнением родителей и друзей, влияние учителей как тех духовных наставников, которые готовы не только научить узко предметным знаниям, но и создать ситуации размышления о ценностях жизни, её смыслах. Такие учителя в своей повседневной работе поддерживают и творят аксиосферу культуры, создавая духовную атмосферу жизни своих учеников, определяющую их ценностно-смысловую сферу. Мир ценностей задаёт область смысложизненных и профессиональных ориентиров человека, обуславливая выбор профессии и становление профессионально-ориентированной картины мира.

Конкретные ценности становятся теми когнитивными категориями, которые присваиваются студентами в процессе инкультурации, то есть усвоения профессионально-педагогической культуры. По мнению сторонников культурной антропологии, в языке заключены все когнитивные категории, лежащие в основе человеческого мышления и составляющие суть культуры. Педагогическая лексика наполняется понятиями ценностей, формируя определённую профессиональную аксиосферу. Учёные выявили различия ценностных ориентаций в зависимости от стадии развития профессионала и типа профессиональной деятельности (Н.В. Иванова, В.В. Колосова, М.И. Мельникова, Г.Л. Миронова, Ю.К. Стрелков, В.А. Ядов); доказана роль смысловых образований в профессиональной деятельности (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, И.Б. Ханина), важность смысловых регуляторов в реализации профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников). По мнению П. С. Гуревича, «именно ценности превращают части действительности в объекты культуры и выделяют тем самым их из природы» [4, с.114]. Далее автор продолжает: «Ценности упорядочивают действительность... Они соотносятся не с истиной, а с представлением об идеале, желаемом, нормативном» [4, с.117]. Характерные представления об идеале, других ценностях, имеются у каждой культуры, общества, государства, профессии, личности, существуют и общечеловеческие ценности, которые ориентированы, прежде всего, на сохранение человеческого рода. М.С. Каган раскрыл специфику ценностно-ориентационной деятельности, которая позволяет получить информацию о ценностях, а не о сущностях, и её своеобразие заключается в установлении отношений не между объектами, а между объектом и субъектом. Это есть оценочная деятельность, в процессе которой происходит оценка значимости тех или иных объектов, явлений, событий, исходя из потребностей и интересов, идеалов и устремлений

человека. В результате ценностно-ориентационной деятельности объект, явление, событие становится для субъекта (индивидуального или коллективного) ценностью, т.е. приобретает определенное человеческое, социальное или культурное значение.

В работе «Миры образов и образ мира» С.Д. Смирнов различает ядерные и поверхностные структуры образа мира, утверждая: «...не мир образов, а образ мира регулирует и направляет деятельность человека» [5]. Эту мысль развивает В. Петухов: поверхностные структуры образа мира могут оформляться не только чувственно, но и рационально. Он утверждает, что ядерные структуры образа мира – это собственно представление мира, тогда как в поверхностные структуры уже включено знание о нем. При этом различие структур образа мира не тождественно различию более и менее глубинных уровней познания. Ядерные структуры по их функции можно определить как фундаментальные опоры существования человека, отражающие его действительные связи с миром и не зависящие от рефлексии по их поводу. По нашему мнению, такими ядерными структурами профессионально-ориентированной картины мира студентов являются педагогические ценности и смыслы.

Д.А. Леонтьев определяет ценность как «более или менее осознанную идеальную модель должного (желательного), отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности, интериоризованную субъектом в процессе его участия в общественной практике, указывающую направление желательного преобразования действительности субъектом и выступающую имманентным источником жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного, смыслообразующая функция личностных ценностей проявляется как в ситуациях мотивообразования – выбора направленности актуальной деятельности, – так и в порождении других смысловых структур...» [6]. Итак, личностные ценности характеризуются автором как устойчивые, внеситуативные, обобщенные мотивационные образования – «идеальная модель должного», – функцией которых является опосредованное побуждение деятельности через порождение конкретно-ситуативных мотивов, релевантных отдельно взятой деятельности, а также через смысловую диспозицию и смысловой конструкт (глава «Смысловая регуляция деятельности»). При этом их мотивирующая сила не зависит от факта осознанности (неосознанности) субъектом.

Особую значимость для нашего исследования имели результаты работы А.А. Ларионовой-Кречетовой [7], которая доказала, что в ценностной структуре возможно выделение профессиональных ценностей, реализуемых в профессиональной сфере жизнедеятельности человека.

Содержанием таких ценностей, по её мнению, выступают: личностные качества субъекта труда, необходимые для успешной реализации конкретного типа профессиональной деятельности; процессуальный компонент деятельности, либо ее результат; внешние по отношению к профессиональной деятельности факторы, не представляющие собой непосредственное отношение субъекта труда к объекту профессиональной деятельности, его процессу или результату: близкое или дальнее социальное окружение (профессиональная группа, социальная атмосфера общества), совокупность материальных условий, внешние атрибуты профессиональной деятельности и образ жизни.

Видение студентом себя в будущем (в образовательной организации) предполагает построение им ценностно-смысловых проекций, формулировку утверждений о том, что придаёт его жизни смысл, какие ценности будут для него иметь первостепенное значение. Широкий спектр личностно и профессионально значимых смыслов и ценностей студентов педагогического направления обуславливает им возможность проследить и анализировать различные виды педагогической деятельности, объяснять смену внутренних психологических побуждений и устремлений учащихся и коллег, регулировать своё поведение. Ценности выступают ориентиром при выборе студентами способа действий, проверке идеала, построении жизненных планов и их практической реализации.

А.Л. Сыркина выявила особенности ценностно-смысловой сферы профессионала, которые заключаются в наличии и выраженности в их категориальной системе сознания конструкторов, отражающих принадлежность к профессии, профессиональные интересы, качества, необходимые для профессионального развития, стремление в будущем быть похожим на лидера, направленности профессионального развития. Содержание ценностно-смысловой сферы студента характеризуется уникальностью и индивидуальностью, а значит, оказывает определённое влияние и на профессионально-педагогические ценности и смыслы.

Среди гуманистических тенденций развертывания реального процесса обучения главной является ориентация на развитие личности. Е.Н. Шияновым показано, что чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим становится человек в реализации своей личностной функции. Особенности его профессионально-ориентированной картины мира будут связаны с реализацией такого принципа его профессиональной деятельности как гуманная и гуманитарная направленность. С этой точки зрения профессионально-

ориентированная картина мира коррелирует с понятием «профессионального идеала». Данная проблема связана с усвоением и построением знаково-символических форм (понятий и образов) и с оценкой предметно-практической деятельности педагога (процесса и результата деятельности). Личностный смысл профессионального идеала обусловлен социальной позицией человека, и его главными составляющими являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации, смысловые установки. Категорией профессионального самосознания, отражающей единство человека и его дела, является профессиональная идентичность студентов. Р.В. Овчарова доказала, что содержательно профессиональная идентичность связана с мерой согласованности, гармоничности образов профессионального «Я», образа профессии и образа мира.

В концепции Е.Ю. Артемьевой смысл – это след взаимодействия человека с объектом, явлением, ситуацией в виде отношения к ним. Именно благодаря смыслу структура субъективного опыта поддается не только изучению, измерению, но и трансформации. Смысл (в концепции структуры «субъективный опыт» – «субъективная семантика») является важнейшим продуктом взаимодействия человека и мира. Субъективная семантика – это результат влияния на процесс мировосприятия, с одной стороны, сенсорно-перцептивной системы человеческого организма, с другой – эмоционально-оценочной системы. Вследствие действия этого механизма одна и та же ситуация (объект) для разных людей приобретают различное значение и смысловую окраску. Субъективная модель мира профессионала, отмечает Е.Ю. Артемьева, формируется в результате взаимодействия со специфическими объектами труда, зависит от способа участия в распределенном труде, от типа трудового общения, от направленного обучающего воздействия при обучении труду, т.е. проходит тот же путь формирования и испытывает воздействие тех же факторов, что и система значений и смыслов – субъективная семантика.

Современные студенты одной из ценностей профессии педагога называют его социокультурную успешность. Анализируя ранее данное понятие, мы отмечали: «Социокультурная успешность – новое понятие в науке и практике образования. Оно вызвано к жизни тем запросом, который предъявляет к системе образования социум. Современная жизнь требует активных, эффективных людей, способных к постоянному самоизменению, обучению и быстрому принятию решений. Вопросы социокультурной успешности претерпевают значительную переоценку. Стремительно меняющийся мир, новые технологии, продукты и изделия, лавинообразный рост информации создают то новое пространство жизни,

в котором успешным может быть только человек, обладающий определёнными качествами» [8]. Для педагога такими профессиональными качествами, которые присущи успешному человеку, являются: гуманитарная направленность общения, ориентация на высшие ценности, позитивное мышление и позитивный внутренний разговор о себе, регулярная постановка и пересмотр целей, инновационность в деятельности и др.

Обращаясь в этом контексте к проблеме освоения профессии, Е.Ю. Артемьева, Ю.Т. Вяткин отмечают, что процесс вхождения молодого человека в профессию сопряжен не только с приобретением соответствующих навыков и умений, но и с активным личностным становлением, принятием профессии, вживанием в нее. В связи с этим авторы вводят термин «мир профессии». Можно сказать, утверждают авторы, что профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов, а часто особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами. Такие особые для данной профессии акценты восприятия и отражения объектов и ситуаций авторы называют миром этой профессии.

Профессиональные ценности и смыслы представляют собой регулятивы, обуславливающие возникновение образов профессии, представлений о себе как профессионале и своих карьерных устремлениях. Эти поверхностные структуры, находящиеся на периферии профессионально-ориентированной картины мира, связаны с познанием мира профессии как специальной целью, с построением того или иного представления о нем и самом себе.

Ценности профессии осуществляют связь между когнитивными и эмоциональными составляющими профессионального самосознания через внутреннюю мотивацию. Знания об истории и современности избранной профессии, как когнитивное образование, служат мотивирующим фактором формирования у студентов представлений о себе и отношения к себе как развивающемуся профессионалу. В свою очередь, результат такой оценки мотивирует к определению карьерных устремлений. Самооценка выступает как внутренний побудитель, внутренняя мотивация, и соотносит прошлое (опыт и знания) и будущее (цель) в настоящем (переживание «Я»).

Самооценка всегда связана с точкой отсчета, в качестве которой может выступать сравнение себя с другими, сравнение с собой («Я-идеальным», «Я-возможным», «Я-реальным»), или сравнение других с собой. Выбор точки отсчета, норм самооценки, оказывает существенное

влияние на когнитивную структуру образа «Я-профессионал». Представление о себе как развивающемся профессионале приобретает рефлексирующим сознанием в процессе целенаправленной деятельности студента. Интенсивность указанного процесса обусловлена его профессиональными ценностями и смыслами, интересом к будущей профессии, а также организацией образовательного пространства техникума.

З.А. Решетова и В.Д. Шадриков в своих исследованиях подчеркивают, что неотъемлемой составляющей становления профессионала является развитие представлений о конкретных компонентах профессиональной деятельности. Но, даже будучи исчерпывающими, они остаются знаниями о частных фрагментах профессиональной деятельности и не могут служить обобщенной характеристикой процесса профессионализации. Такой характеристикой являются структуры профессионального сознания, отражающего профессиональную деятельность в целом, интегрированно и системно.

С.В. Зиброва исследует образ профессии как внутреннее образование, которое имеет характер обобщенности и отражает становление профессионального сознания как субъектного, личностного процесса, с одной стороны, и соответствует внешнему, специфическому содержанию конкретной профессиональной деятельности – с другой стороны. В качестве такой структуры у студентов автор выделяет образ будущей профессии, который является отражением в сознании студента основного содержания его будущей профессиональной деятельности. Значение данной структуры сознания для профессионального становления связано с содержанием образной формы субъективного отражения в целом.

Исследователи выделяют такие компоненты образа профессии, как цели профессиональной деятельности, средства, используемые специалистом в этой области, и ее специфическую предметную область – набор взаимосвязанных признаков, свойств вещей, процессов, явлений, как бы «противостоящих» человеку в труде. Под целями профессиональной деятельности в образе профессии понимается отражение в сознании студента социального смысла данной профессии, её значения для общества, её специфических задач. Это есть понимание роли профессии учителя в обществе, что достигается путем раскрытия внутренних связей между осваиваемой деятельностью и ее местом в обществе. Средствами здесь является все то, что использует профессионал для реализации своих функций – от конкретных инструментов («внешние» средства по Венде В.Ф.) до обобщенных представлений о возможных способах деятельности («внутренние» средства). Уточняя это понимание,

Е.А. Климов утверждает, что средством труда можно считать любую реальность, дающую возможность человеку взаимодействовать с предметом труда сообразно его цели. Наконец, знание того особого круга явлений предметного мира, с которым оперируют представители данной профессии, есть третий компонент образа будущей профессии – предметная часть.

Выделенные составляющие образа профессии (цели, предмет, средства) в целом охватывают содержание конкретной профессии. К ним нельзя свести всё многообразие реальных профессиональных ситуаций, но они отражают именно существенные закономерные, обязательные моменты, конституирующие профессиональную определенность и специфику, отличающую данную профессию от других видов профессиональной деятельности. Это устойчивое и обобщенное содержание профессии. Оно относится к внутреннему, субъективному плану, отражает профессиональную специфику, и может быть объективировано, вынесено вовне. Этим требованиям удовлетворяют такие составляющие внутреннего плана профессионализации, которые обладают свойствами устойчивости и обобщенности и характеризуют существенные, необходимые элементы профессии, не зависящие от частных, изменяющихся условий.

Предлагаемый С.В. Зибровой подход к анализу значения такой психологической структуры, как образ будущей профессии соотносится с современными представлениями о роли «образа собственного будущего». С.В. Горбатов и Б.Д. Лысков разработали концепцию собственного будущего как обобщенную систему представлений человека о нём. Как элемент структуры личности концепция собственного будущего имеет особое значение для процессов, связанных с выбором и принятием решений, постановкой задач. В нашем случае область будущего конкретизирована в карьерных устремлениях студентов, что определяет её содержательную специфику. Однако, как пишет, К.А. Абульханова-Славская, «само по себе указание на жизненные занятия, сферы жизни и жизненные события не дает ответа на вопрос, как они реализуются в жизненной динамике, то есть, как они становятся движущей силой развития личности» [9, С.138]. Важно выделить формы представленности этих явлений человеку, имеющие побудительную силу, позволяющие ему развиваться как субъекту определенной деятельности. Архитеконику профессионально-ориентированной картины мира можно представить следующим образом: ядром являются **ценности и смыслы профессии педагога**, связанные с **карьерными устремлениями** (отношение к себе

как к профессионалу) и знаниями об истории современных особенностях профессии.

Таким образом, когнитивная антропология, продолжая традицию, заложенную исследованиями «картины мира», выступает методологическим основанием изучения тех значений и смыслов, связей между элементами педагогической культуры, понимания мира педагогической профессии и организации своей деятельности в соответствии с этим пониманием, которые формируются у студентов педагогического направления. Архитектоника профессионально-ориентированной картины мира студентов представлена константным ценностно-смысловым основанием «Ценности и смыслы профессии педагога» и динамичной периферией, включающей знания об истории и современных тенденциях развития педагогической профессии, представления о своих компетенциях, отношении к себе как будущему профессионалу, профессиональную самооценку, карьерные устремления.

Список литературы

1. Филатова А.А. Концепт как конституирующий элемент культуры: когнитивный подход: Дис. ... кандидата философских наук: 24.00.01, 09.00.01.– Ростов-на-Дону, 2007.
2. Ronald W. Casson. Cognitive Anthropology // Handbook of Psychological Anthropology. Philip K. Bock (ed.). – Westport, Connecticut-London; Greenwood Press, 1994. – pp. 61 - 62.
3. Richard A. Shweder. Thinking Through Cultures. – Cambridge (Mass.), London (England): Harvard University Press. – 1991.
4. Гуревич П. С. Философия культуры. 2-е изд. – М., 1995.
5. Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VMU021981/Smo-001.htm>.
6. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
7. Ларионова-Кречетова А.А. Динамика ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности в процессе становления субъекта труда: Автореф дис. ...канд.психол.н. – М., 2005.
8. Куликовская И.Э. Феномен социокультурной успешности личности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д, 2012. – № 3.
9. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности. – М., 1987.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВЫ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ

В различные исторические эпохи педагогическая деятельность постоянно изменялась. Трансформация обучения и воспитания зависела от экономических факторов, воздействия идеологии, политики, культуры, религии. Генезис общества обуславливает исторический характер воспитания. Современные требования к фундаментальной подготовке современного учителя выдвигает условие обеспечения его профессиональной компетентности. Одной из основ формирования мировоззренческой позиции будущего учителя может выступать понимание им понятия «дух», «духовность».

В XX веке философия определяет категорию «дух» как идеальное сознание, связанное с человеческим мышлением. Духовная жизнь общества, общественное сознание являются отражением бытия. Сознание людей трактуется как высший уровень психического отражения действительности и саморегуляции личности. Этот феномен выступает неотъемлемой составной частью человеческой жизни. Индивидуум – социально-историческое существо. Его сознание представляет непрерывно меняющуюся совокупность чувственных и умственных образов. Мыслеобразования, формирующиеся в сознании человека, присутствуют в его «внутреннем опыте» и предшествуют практической деятельности. В педагогике «дух» рассматривается как философское понятие, которое обозначает активное мыслящее начало [6, с. 155 – 156; 538 – 539].

Дух как сознание людей представляет собой природно-социальную сущность, психическо-энергитическое целое человеческого сообщества. Человечество – составная часть реального мира, жизнь которого обусловлена законами мироздания. Душа человека выступает компонентом, мельчайшей частицей духовного единства людей, общественного сознания. В основе формирования представлений личности о взаимосвязи земного социума с космосом, его духовно-материального единения с космической энергией, должно лежать только научное понимание этого вопроса, основанного на действительно научных достижениях в науке, философии, искусстве, квантовой физики, теории энергетического вакуума.

«Духовность» – система мотивов в деятельности личности, выражающаяся в двух фундаментальных потребностях: идеальной потребности познания, социальной потребности жить и действовать для общества. Духовность выступает важнейшим фактором развития

цивилизации, открытия новых форм общественной науки, соответствующих изменившимся условиям существования. Личность духовна, так как стремится познать объективно реальный мир, смысл и назначение своей жизни. Духовная деятельность человека – диалектична. Она сочетается с бескорыстием, где удовольствие от познания, от полученных результатов выступают наградой. Невыполнимый долг, работа порождает угрызение совести и чувство вины. Субъективная независимость познавательной деятельности от прагматических целей и альтруистических деяний, от немедленного социального одобрения делает духовность одной из важнейших составных частей воспитания личности [6, с. 156].

Русские философы, педагоги понимали духовность как неотъемлемую составную часть воспитания личности и ее ориентацию на высшие гуманистические ценности. Духовность в обучении и воспитании рассматривалось не только как религиозность, но и как обогащение души и разума профессионально значимыми научными и нравственными идеями. Духовное должно присутствовать в общественной жизни людей, лежать в основе создания высоконравственного общества.

Рассматривая вопросы формирования духовности личности, З.И. Равкин, В.Г. Пряникова подчеркивают мысль о том, что духовность является святостью как особая божественная сущность человека, существующая в рамках объективно реального мира. Духовное воспитание направлено на формирование у личности высших нематериальных ценностей, основанных на общечеловеческих ценностях. Духовность личности основывается на достижениях науки, искусства, представлений о красоте, нравственных ценностях. Ребенок ориентируется на саморазвитие и самовоспитание, самосовершенствование [3, с. 12].

Ш.А. Амонашвили видит человеческую духовность как четвертое измерение, которое поможет воспитателям расширить педагогическое мышление. Единство духовных и природных человеческих сил, в его понимании, выступают как единство Неба и Земли, Души и тела, Космоса и Микрокосмоса. Ребенок есть проекция человечества в будущем. Его духовно- нравственная сущность устремляется к восхождению, а природные силы ведут к созреванию и взрослению [1, с. 20].

Педагог А.Г. Голев склонен считать основной духовно-нравственного становления личности религиозные воззрения народа, семейное воспитание, национальные традиции [2, с. 6].

В философии понятие «душа» употребляется в качестве синонима термина «психика». Научная мысль дает реальную возможность

рассмотреть вопрос «души» человека с учетом достижений современной философии, психологии, биоэнергетики. В работах Б.Т. Лихачева душа предстает перед нами целостным «идеально-материальным явлением», которое возникает в результате взаимодействия психических процессов, биоэнергетического обеспечения организма, внешних и внутренних психических, энергетических, физических воздействий, индивидуальных эмоционально-психических состояний.

Душа выступает как психофизическое явление и существует внутри и вокруг организма человека в виде окружающей, излучающей, аннулирующей биоэнергетические токи микроатмосферы. Это энергетическое поле индивидуума. Такое поле функционирует за счет циркуляции биотоков между личностно-внутренней и внешней средами. Б.Т. Лихачев писал, что «эта идеально-материальная целостность составляет и определяет в человеке его природно-социальную сущность, его индивидуальность, уникальность, неповторимость и абсолютную ценность личности; ее способность или не способность к противостоянию и самостоянию, к духовной жизни, интуитивному озарению откровению, разнообразному творчеству, ее нравственно-эстетическую направленность, а также мотивы и стимулы поведения и деятельности [4, с. 63 – 64].

Педагог предполагает, что генетические, лептонные, генетико-энергетические каналы передают детям родительские элементарные частицы, составляющие основы будущей развивающейся души. Такая энергетическая основа личности может предавать материальную информацию, выражать моральный облик, нравственно-эстетическую направленность поведения, быть духовным стержнем самостояния, выразителем общественного сознания. Разрушение народной информационной энергетической структуры приводит к денационализации народа, духовно и физически обескровливает человека, энергетически обесточивает, деморализует. Человека, лишенного национального, народного энергетического окружения, легко сделать равнодушным к себе, близким, народу, Родине, навязать чуждые идеи, волю.

Б.Т. Лихачев считал, что ребенок должен воспитываться в семье, знать ее историю, культурное наследие своего народа. Семья выступает ближайшей экологической биосферой ребенка. Сохранение экологически чистой ауры детей является одним из важнейших компонентов совершенствования духовного мира народа. Родители способствуют формированию духовности собственного нравственного мира ребенка, его

творческого потенциала реального восприятия объективного мира [4, с. 62 -104].

В.В. Макаев считает, что педагогическую основу духовности следует раскрывать в соответствии с новейшими достижениями естествознания. Общественное сознание, мысль выступают как полевые (энергетические, информационные поля) самоорганизующиеся образования. Люди ощущают их как образы и идеи. Материалистическое проявление социального сознания и мысли реализуются в общественном мнении людей. Существование общественного сознания, мысли, мнения может быть интерпретировано как духовная составляющая человеческой жизнедеятельности. В.В. Макаев подчеркивает потребность современного общества в усилении духовного воспитания подрастающего поколения. Само воспитание нуждается в одухотворенности, усилении его нравственной направленности [5, с. 5, 7, 18].

Итак, в современном техногенном мире проблема формирования мировоззренческой позиции молодых учителей становится весьма актуальной. Воспитание интеллигенции выступает первоочередной задачей государства. Общество нуждается в образованных людях, занимающихся умственным трудом. Такая социальная страта выступает интеллектуальным авангардом человечества. Он раньше и глубже всех понимает интересы текущего экономического и политического момента, помогает обществу преодолевать возникающие социальные и материальные трудности. Роль интеллигентного молодого учительства заключается в социальной, научно-исследовательской и просветительской деятельности. Педагоги призваны способствовать поступательному движению страны по пути общественно-исторического прогресса.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М., 1996.
2. Голев А.Г. Духовно-нравственное воспитание учащихся. – Пятигорск, 2006.
3. 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. – М., 2001.
4. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М., 1995.
5. Макаев В.В. Воспитание духовности как педагогическая проблема. – М., 2004.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – М., 2005.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА

«Техногенная цивилизация и технократическое мышление объективно изживают себя в условиях современного социума. Все большую актуальность приобретает ценность человеческого бытия в его гармонии с окружающим миром. Это обуславливает повышенное внимание к смыслу происходящего и творимого человеком, к социально-гуманитарному знанию и формирующему человека социально-гуманитарному образованию. Основные тенденции развития социально-гуманитарных наук порождают поликонцептуальность, альтернативность, методологический плюрализм, интегративный подход, неоднозначность постановки задач и творческое, нестандартное их решение и требуют адекватной системы образования», – справедливо отмечает А.В. Хорошенкова, определяя роль гуманитарного знания в современном мире [2, с.372-373]. Альтернативным вариантом построения «адекватной системы образования» сегодня, на наш взгляд, служит модель обучения с активным использованием технологии проблемного обучения.

При всей множественности трактовок понятия (устоявшимися в современной педагогике считаются определения Д.В. Чернилевского, В.А. Сластенина) можно выделить ряд особенностей, отличающих данный вид обучения от других: направленность на формирование познавательной самостоятельности учащихся, на развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления, познавательных способностей; активизация эмоциональной сферы студента и формирование на этой основе его мировоззрения. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В его основе лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся.

Проблемные методы непосредственно стимулируют развитие творческого мышления за счет приобретаемых умений и навыков студентов: самостоятельная активность, видение новых проблем в знакомых стандартных условиях; видение альтернатив решения, альтернатив подхода к его поиску; комбинирование ранее известных способов решения в новый способ; создание оригинального способа решения при известных других и т.д. Особую роль, безусловно, играет самостоятельная активность будущего педагога. А.В. Хорошенкова по этому поводу отметила: «Глобальной целью современного отечественного образования является воспитание гуманистической личности. Это

свободная личность, способная к самоопределению и самореализации в современном социокультурном пространстве. Важнейшими качествами гуманистической личности являются творческая активность, вариативное мышление, развитое стремление к созиданию» [2, с.372]. Таким образом, проблемное обучение в первую очередь служит основным коррелятом в процессе формирования свободной, творческой, самостоятельной личности.

Структурными элементами проблемного обучения, как известно, выступают методические приемы: актуализация изученного материала; создание проблемной ситуации; постановка учебной проблемы; построение проблемной задачи; умственный поиск и решение проблемы (формулирование гипотезы или нескольких гипотез, основанных на допущениях и уже известных фактах; доказательство гипотез, анализ возможных ошибок).

Выдвигая проблему, преподаватель побуждает студентов использовать мыслительные операции, но уже более глубоко, систематично и последовательно с целью выдвижения гипотез, обсуждение их реальности, формулирование познавательных выводов, то есть для разрешения проблемных ситуаций. Таким образом, в проблемном обучении актуализуются два взаимосвязанных элемента: проблемное преподавание (деятельность преподавателя по обеспечению условий проблемного учения студентов путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения обучающимися) и проблемное учение (особая структура творческой учебной деятельности студентов по усвоению знаний и способов деятельности с наличием анализа проблемных ситуаций, формулировок проблем и их решения – посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательства гипотез).

В педагогической практике различают обычно три метода проблемного обучения, характеризующихся своими системами действий преподавателя и студентов: проблемное наложение учебного материала, частично-поисковый, исследовательский. Все эти методы составляют основу логико-дидактического подхода, который «выступает в качестве конкретизации гносеологического и информационного обучения» [1, с.18]. А это в свою очередь показывает значимость и важность проблемного обучения для современного общества, предъявляющего строгие и жесткие требования к образованию – неприменимую информационную стабильность и познавательную полноценность.

Проблемное обучение имеет ряд особенностей: специфическая интеллектуальная деятельность студента по самостоятельному усвоению

новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления; эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе обучения складываются черты критического, творческого и диалектического мышления; связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем (эта особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью); принцип индивидуального подхода; динамичность обучения, заключающаяся в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира; высокая эмоциональная активность студента, обусловленная, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности; новое соотношение индукции и дедукции (усиление значения второго пути познания) и новое соотношение репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи современного образования.

В рамках проблемного обучения могут применяться различные продуктивные формы организации занятий на основе активных методов. Продемонстрируем это применительно к дисциплине «Теория литературы».

Одной из форм реализации проблемного обучения в вузе на практике может являться проблемная лекция. В теории педагогической науки она отличается от обычной лекции тем, что начинается с вопроса, с постановки проблемы, которую в ходе изложения учебного материала лектор последовательно и логично решает или раскрывает пути ее решения.

Тема предложенной проблемной лекции «Сущностные характеристики поэтик в литературоведении: основные отличия». Для успешного проведения занятия преподавателем должен быть выдержан

ряд требований: преподаватель являлся не законодателем, а собеседником, который излагает свои личностные знания; преподаватель признает право студента на свое собственное мнение, суждение и заинтересован в нем; новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя (а также авторов учебных пособий и монографий, на основе которых строится ход проблемной лекции), но в силу доказательства его истинности и достоверности системой рассуждений; обсуждаются разные точки зрения на проблему, воспроизводится логика развития научного знания; преподаватель выдвигает проблему, ставит проблемные вопросы и отвечает на них, в результате чего у студентов формируются четкие представления об изучаемом материале и появляется чувство сопричастности к «научному открытию».

План проблемной лекции включает следующие пункты, выстроенные преподавателем в хронологической последовательности (такое рассмотрение проблемы позволит сформировать у студентов четкое и структурированное знание об истории развития литературоведческой мысли посредством обращения к поэтикам): Нормативная поэтика Аристотеля. Историческая поэтика Н.А. Веселовского. Теоретическая поэтика А.А. Потебни. Формалистская поэтика (Ю. Тынянов, В. Шкловский, Б. Эйхенбаум, Б. Томашевский). Конструктивная поэтика Ю.М. Лотмана. Структуральная поэтика Я. Мукаржовского и Ю. Левина.

Перед студентами ставится основная проблема, каковы же основные различия существующих в литературоведении поэтик, отражающие содержание каждой из них? Таким образом, в ходе проблемной лекции, когда поэтапно освещаются основные категории, принципы и характеристики литературоведческих поэтик, студенты усваивают фактический материал (основные имена, даты, положения работ), следят за логическим и структурированным изложением лекции, совместно с преподавателем делают выводы на основе сравнительных параметров. Позитивными моментами проблемной лекции являются также активная работа и заинтересованность студентов, самостоятельные интенции по поводу проблемы, эмоциональное сотворчество субъектов познания. Учитывается момент временного континуума – задача по усвоению определенного набора знаний, четких представлений о поэтиках и их различиях в итоге решается успешно.

Другим методом проблемного обучения в высшем учебном заведении может являться эвристическая беседа. В педагогике она представляет собой ряд вопросов преподавателя, направляющих мысли и ответы студентов. Степень проблемности в эвристической беседе проявляется по-разному: это может быть цепочка вопросов, обращенных к

опыту, знаниям, размышлениям студентов; постановка проблемы, которую студенты решают под руководством преподавателя, выдвигая гипотезу, формулируя возможные пути ее решения, совместно обсуждая ход и результаты решения, экспериментируя, подтверждая или опровергая выдвинутую гипотезу; это может быть лишь название темы, где студенты сами формулируют и решают проблемы.

Эвристическая беседа по теме «Теория автора. Концепции автора в литературоведении» предполагает, что занятие пойдет по схеме рассмотрения следующих вопросов: 1) Определение категории «автор» в литературоведении; 2) М.М. Бахтин и его диалогическая концепция «автора»; 3) Б.О. Корман: проблема автора с позиции авторского сознания; 4) Стилистическая теория автора В.В. Виноградова; 5) «Смерть автора» как основа языковой концепции Р. Барта); 6) Теория автора в трудах С.Н. Бройтмана.

Поскольку эвристическая беседа предполагает построение одного проблемно-структурированного блока (в отличие, например, от проблемно-поисковой беседы), то студентам предлагается решить только одну основную задачу, входящую составным элементом в рамки тематики занятия.

Перед студентами ставится проблемная ситуация, касающаяся вопроса концепций «автора» в литературоведении: обоснуйте правомерность множественного наличия концепций «автора» в литературоведении. Студенты по ходу занятия выдвигают гипотезы, дающие разные ответы на поставленный ключевой вопрос (множественность концепций «автора» объясняется неоднозначной трактовкой самого термина «автор»; принципом наличия «разнополярных» школ в литературоведении; своеобразием идеологии самого ученого, выдвигающего данную концепцию и т.п.).

Далее следуют обоснования и доказательства выдвинутых гипотез совместными усилиями преподавателя и студентов. Это позволяет демонстрировать обучающимся степень заблуждения, либо степень верности их ответов. В заключение занятия студентами делаются соответствующие выводы, дополненные неучтенными моментами преподавателем. Таким образом, благодаря эвристической беседе студенты обретают навыки выдвижения гипотез, поиска аргументации, определения возможных ошибок в рассуждениях, обобщениях. Позитивным моментом является развитие у студентов способности уважать мнение коллег, доказательно и аргументированно отстаивать свое мнение, а также развитие коммуникабельных свойств личности.

Итак, знание сущности проблемного обучения преподавателями вуза, несмотря на существующие разные подходы к такому обучению и его многим граням, диктуется не только тем, чтобы повысить информативность процесса обучения вообще, но и подготовить каждого специалиста к творческому осуществлению своих обязанностей и научно-обоснованному подходу к решению проблем, выдвигаемых жизнью. Таким образом, на наш взгляд, проблемное обучение в высшем учебном заведении является одним из эффективных и продуктивных способов реализации основных задач и функций образования на современном этапе его развития.

Список литературы

1. Перминова Л.М. Логико-дидактический подход к обучению // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 18-25.
2. Хорошенкова А.В. Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования // Инновации и образование: Сб. материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб., 2003. – С.371-374.

В.В. Маркина, г. Ессентуки

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В педагогике наибольшее распространение получила классификация компетентностей, в которой выделяются ключевые (универсальные, общие), профессиональные (базовые, общепредметные) и специальные (предметные) компетентности. Все три вида компетентностей взаимосвязаны и формируют профессиональную компетентность специалиста.

Универсальные компетенции являются ключевыми в профессиональной и социальной деятельности, профессиональные компетенции формируют профессиональное «лицо» специалиста по адаптивной физической культуре.

Характеристика группы специальных компетенций специалиста по адаптивной физической культуре тесно связана с многообразием и особенностями тех категорий учащихся, с которыми ему предстоит работать. Это многообразие, в свою очередь, определяется такими параметрами, как нозология, возраст, пол, степень тяжести и структура дефекта, время его возникновения, причины и характер протекания

заболевания, медицинский прогноз, наличие сопутствующих заболеваний и вторичных нарушений, состояние сохранных функций, социальный статус индивида и др.

Так, особенности физического и психического состояния лиц с депривацией зрения сформированы требованиями к компетентности специалиста по адаптивной физической культуре с точки зрения его готовности работать с указанной нозологической группой: способность использовать в практической деятельности знания об офтальмологических и сопутствующих им заболеваниях; о вторичных отклонениях, характерных при депривации зрения; умение использовать в работе со слабовидящими людьми звуковые, осязательные, обонятельные и другие средства, помогающие занимающимся ориентироваться в направлении движения, расстояния, местонахождения; знание и способность применять методики, содействующие развитию навыков неспецифического узнавания (по второстепенным признакам – запаху, теплопроводимости, характеру поверхности, весу, объему и т.д.), вибрационной чувствительности, выполняющей компенсаторную функцию; владение специальной терминологией и инновационными методиками, основанными на возможностях использования «интонационной палитры» речи.

Рост числа лиц с нарушениями слуха требует серьезной подготовки специалистов в данной области. Набор специальных компетенций, которыми должен владеть специалист для успешной деятельности с данной нозологической группой: знания о психофизическом развитии, о типичных сопутствующих заболеваниях и вторичных нарушениях у глухих и слабослышащих людей; умение и готовность развивать, посредством соответствующих методик, слуховое восприятие, активизируя компенсаторные механизмы организма; способность вести работу по обогащению словарного запаса занимающихся, по формированию элементарной структурной организации речи, развитию их способности использовать речь в коммуникативных ситуациях, сопряженных с занятиями физическими упражнениями и спортом; способность применять в обучении и развитии глухих занимающихся, в качестве компенсирующих каналов обратной связи, такие сенсорные системы, как зрительная, двигательная, тактильная, остаточный слух, содействуя интеграции человека со слухоречевыми нарушениями; готовность к использованию «языка жестов».

Главной задачей на разных этапах обучения умственно отсталых лиц является достижение максимально возможной реабилитации и адаптации их к практической жизни в окружающей социальной среде. В целях

повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности, оптимизации состояния данного контингента занимающихся, специалист по адаптивной физической культуре должен владеть различными приемами психолого-педагогической регуляции, обладать способностью предвидения, предупреждения конфликтных ситуаций; умением разрешать их в случаях неадекватного поведения занимающихся. Значительно повысят востребованность и конкурентоспособность специалиста в данной «нише» социальной практики сформированность таких специальных компетенций, как: умение и способность применять в практической деятельности суггестивных методов психического регулирования; использовать игровые методы организации занятий, активизирующие внимание, память, воображение, создающие ощущение радости у лиц с нарушением интеллекта; способность проводить занятия в театрализованной форме (сказкотерапия, сюжетно-ролевые игры и др.), связанные с воспроизведением положительных образов, которые могут стать опорой для подражания.

Применительно к группе лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зависящими от «барьеров среды», имеющих нередко сильнейшую психологическую травму, комплекс ущербности и реактивную депрессию, ориентиром в деятельности специалиста по адаптивной физической культуре должно быть содействие: приспособлению человека, утратившего двигательную функцию, к жизненной среде; развитию сохранных функций и компенсации утраченных; мобилизации и тренировке собственных двигательных возможностей инвалида.

Специфические особенности развития моторики детей с церебральным параличом требуют от специалиста в области адаптивной физической культуры разработки особых методов и приемов их развития и воспитания. Наряду со знанием медицинских аспектов патологии, способностью формировать двигательные умения и навыки у данного контингента, специалист должен обладать готовностью применять инновационные методики, способствующие: коррекции сенсорных расстройств, координационных нарушений (мелкой моторики кисти, статического и динамического равновесия, ритмичности движений, ориентировки в пространстве и др.); нормализации произвольных движений в суставах верхних и нижних конечностей, дыхательной функции; формированию навыка правильной осанки и правильной установки стоп; тренировке мышечно-суставного чувства; профилактике и коррекции контрактур.

Несомненно, что базовой составляющей профессиональной компетентности специалиста по адаптивной физической культуре являются соответствующие по объему, научности, структурированности знания. Особую важность для поиска эффективных педагогических средств и методов коррекции двигательных нарушений представляют знания общих закономерностей и особенностей формирования двигательной сферы детей с различными отклонениями; знания основных факторов, оказывающих влияние на состояние двигательной сферы детей с ограниченными возможностями; знания о тяжести и структуре основного дефекта и его влиянии на уровень построения движений занимающегося.

Под профессионально-важными качествами личности специалиста в области адаптивной физической культуры понимаются такие специфические способности и устойчивые характеристики, которые, будучи включенными в процесс профессиональной деятельности, оказывают существенное влияние на повышение ее эффективности. Неотъемлемыми составляющими профессиональной компетентности специалиста в области адаптивной физической культуры признаны качества: ответственность, толерантность, оптимизм, эмоциональная устойчивость, способность к эмпатии, наблюдательность, интуиция, способность к рефлексии и творчеству. Следовательно, формирование и развитие профессионально-важных качеств в образовательном процессе значимо с точки зрения эффективности будущей профессиональной деятельности специалиста.

В.В. Маркина, г. Ессентуки

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Быстрая смена технологий, высочайший уровень динамики развития всех сфер человеческой деятельности приводят к тому, что на первое место выходит медиаобразование, которое связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; дает возможность овладеть способами использования медиа в коммуникации. Медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования. Цели медиаобразования – воспитание критического мышления и критической автономии, а его эффективность может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и

количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа. Медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога, ведь медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия. Медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов, оно направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение [4, 3].

Исследователи и педагоги разных стран мира часто подчеркивают потребность медиаобразования учителей/преподавателей. Предполагается, что медиаграмотный педагог сумеет: поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиа; использовать в преподавании исследовательскую методику, когда учащиеся могут самостоятельно искать медиаинформацию, чтобы ответить на различные вопросы, применять знания, полученные в учебном курсе к новым областям; помочь школьникам/студентам развить способность использовать разнообразие первичных источников медиаинформации, чтобы исследовать проблемы и потом сделать обобщенные выводы; организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения; поддерживать открытые обсуждения, где нет категорических ответов на многие вопросы; поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами и действовать на основе найденного понимания [3, с.64].

Для того чтобы подготовить педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели медиаграмотности/медиакомпетентности (то есть полноценного развития в области медиакультуры) педагогов, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых им для медиаобразовательной деятельности.

Развитие современных мультимедиа средств позволяет реализовывать образовательные технологии на принципиально новом уровне, используя для этих целей самые прогрессивные технические инновации. Мультимедийные возможности современных программно-прикладных систем в отображении информации значительно отличается от привычных. Это отличие заключается не только в возрастании количества средств представления, таких как текст, графика, анимация, видео, звук, но и в иной форме организации данных, обусловленной возможностями компьютерных программ. Грамотное использование средств медиа при обучении школьным дисциплинам позволяет одновременно достигать и повышения эффективности обучения

конкретному предмету, и целей медиаобразования. Новые программно-прикладные системы могут, например, существенно увеличить наглядность обучения (видео, компьютерная графика и моделирование), расширить возможности обратной связи и индивидуальной работы (технологии виртуальной реальности), дать доступ к разнообразной информации (телекоммуникации). Учитель при этом должен исследовать и использовать возможности конкретных медиасредств для своего предмета. Современная молодежь проводит много времени в общении с медиасистемами в связи с этим, цель медиаобразования – трансформировать это общение в позитивный опыт для развития личности и познания [2, с.71].

Использование медиасредств в учебном процессе способствует реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; позволяет улучшить отбор заданий и упражнений, делая их более наглядными и интересными; концентрировать внимание на усвоение наиболее сложных тем и понятий; формирует умения и навыки за счет индивидуализации обучения и развития навыков самостоятельной работы.

Образовательный и воспитательный потенциал медиаобразования реализуется уже сегодня в многообразных продуктах учебного назначения: учебные, научные, научно-популярные, справочные и художественные электронные издания и ресурсы. Обучающие мультимедийные программы используются для фронтального, группового и индивидуального обучения в классе, а также для самостоятельной работы дома. Они предлагают для пользователя очень много вариантов индивидуальной настройки: учащийся, осваивая учебный материал, сам устанавливает скорость изучения, объем материала и степень его трудности.

Применение медиасредств в образовательном процессе способствует практической реализации личностно-ориентированной модели обучения ввиду того, что создает условия для большей, чем при традиционном подходе, индивидуализации и дифференциации деятельности, предполагает личностную активность, открывает простор для самореализации, самосовершенствования, самообучения, самообразования, развития творческого мышления.

Анализ современного состояния медиаобразования в общеобразовательных учебных заведениях и использования в практике обучения медиатехнологий позволяет конкретизировать ряд проблем и противоречий [1, с.202]:

– в связи с разрозненностью и трудностями в стыковке различных ветвей медиаобразования, отсутствием единой общепризнанной теории массовой коммуникации понятие «медиаобразование» остается неизвестным для широкой педагогической общественности;

– наряду с развитием медиатехнологий медиаобразование в школе не является обязательным; ни в одном образовательном стандарте для средней школы нет прямого упоминания о медиаобразовании;

– количество педагогов, способных качественно преподавать медиаобразование в школах, вузах и средних специальных учебных заведениях, несоизмеримо мало в сравнении с общественными потребностями в квалифицированных специалистах такого рода.

В целом медиаобразование, поиск научных основ расширения профессионального поля деятельности педагога общеобразовательного учреждения средствами медиаобразования, несомненно, актуален.

Список литературы

1. Волзчиков В.А, Немирич А.А Феноменология медиакультуры: медиаобразования в информационном обществе. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. – М, 2008.
3. Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. – 2007. – №6. – С. 64-67.
4. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог, 2010.

Т.П. Морозова, Г.В. Сейфулина, г. Ставрополь

ФОМИРОВАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ПСИХОЛОГО- ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Главной чертой современной эпохи является обращение к непреходящим человеческим ценностям и смыслообразующим ориентирам. В этом состоит задача системы образования взрослых, в том числе, и задача формирования валеологической грамотности взрослого человека, который расценивает здоровье как непреходящую человеческую

ценность. Отношение к здоровью претерпевает временную трансформацию в зависимости от социальных, политических, возрастных и иных причин. Следовательно, чрезвычайно актуальным является направление, определяющее истинную картину реагирования взрослого человека на морально-нравственную флуктуацию человеческой личности через анализ его биологического здоровья, и раскрывающее пути укрепления всех других компонентов здоровья в процессе образования.

Наряду с вышеперечисленными процессами закономерно происходят изменения в системе образования в целом и в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Особое значение приобретает психолого-валеологическое знание и как следствие его – научно обоснованная индивидуально ориентированная практика здорового образа жизни. Основу психолого-валеологического знания составляет гуманистическая ориентация на признание ценности человека как личности и индивидуальности, его право на выбор, на свободное развитие, проявление своих способностей, определение своих ценностей и право на здоровье нации, семьи и человека. Проблема преодоления негативных тенденций в состоянии здоровья взрослого населения, особенно среди педагогического сообщества, – важнейшая общегосударственная задача. В связи с этим актуальной становится проблема введения психолого-валеологического компонента образования в работу лекториев для взрослых и в систему ДПО. В результате этого нововведения должен сформироваться человек нового типа, имеющий личностную оздоровительную систему, и умеющий пропагандировать основы здорового образа жизни (в семье, на работе, в школе). Современные требования к системе общего образования, выражающиеся в приоритете гуманистических целей; обращенности к «внутренним сферам» личности; переходе на системнодеятельностный и компетентностный подходы; учете в оценке качества образования совокупности личностных, предметных и метапредметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы; актуализации задач социализации, воспитания и развития обучающихся с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных различий; необходимости формирования универсальных учебных действий, оказания психолого-педагогической и валеологической помощи и поддержки ребенка в процессе его развития и саморазвития, содействия духовно-нравственному становлению личности, формирования культуры безопасного и здорового образа жизни, привлечения в образовательный процесс современных образовательных технологий, использующих психологические по форме и содержанию методы педагогического

воздействия, демонстрации в профессиональном поведении учителя компетентных педагогических реакций в процессе взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, усиливают потребность в «психологизации» и «валеологизации» учительского сознания [1].

Однако анализ массовой педагогической практики показывает достаточно низкий уровень психологической и валеологической подготовки современного учителя, что выражается в отсутствии общей психологической культуры общения, неумении организовывать работу в группах, урок в деятельностной парадигме, неумении работать с различными категориями детей в режиме здоровьесберегающих образовательных технологий, создавать благоприятные педагогические условия для сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса, незнании типологии детских проблем (детства в целом), психологии и физиологии детей и т.д.

Ситуация с сохранением здоровья педагогов складывается не лучшим образом. Ученые отмечают, что педагоги, как профессиональная группа, отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются по мере увеличения их стажа работы [4]. Одной из ключевых причин ухудшения состояния здоровья всех субъектов образовательного процесса является низкая престижность здоровья в образовании и в обществе в целом. Резко занижено самосознание педагогов и родителей в отношении ценности здоровья и самоответственности человека за его состояние. Мало людей в обществе, в том числе среди педагогов, которые ведут здоровый образ жизни и могут личным примером убедить детей и подростков в том, что это необходимо. Однако передать опыт ценностного отношения к здоровью, убедить в необходимости ведения здорового образа жизни может своим личным примером только тот педагог, который сам ценностно относится к своему здоровью и здоровью других людей, знает законы его сохранения и укрепления, является убежденным сторонником здорового образа жизни, умеет создавать и создает условия для формирования валеологического самоотношения и ценностных валеологических ориентаций у своих воспитанников, имеет достаточно знаний по валеологии, психологии, физиологии человека [3].

Негативные тенденции в сфере образования, связанные с вопросами здоровьесбережения и здоровьесформирования, позволяют говорить о важности психолого-валеологической подготовки и переподготовки современных педагогов, что обуславливает выделение в структуре профессионально-педагогической компетентности такого компонента, как психолого-валеологическая компетентность.

Под психолого-валеологической компетентностью педагога понимается сложное интегративное личностно-деятельностное образование, в рамках которого психолого-валеологические знания, умения, навыки, психологические свойства личности (мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, рефлексивные, регулятивные и др.), внутри- и межличностные отношения, переживания, личностный и профессиональный опыт интегрируются в системно-структурное целое, опосредующее эффективность как профессиональной педагогической деятельности, так и жизнедеятельности в целом [2].

Как сложный интегративный феномен, психолого-валеологическая компетентность педагога имеет сложную многофункциональную и многокомпонентную структуру, которая представлена когнитивным, эмоционально-ценностным, мотивационно-смысловым и когнитивным компонентами.

Когнитивный компонент характеризуется уровнем знаний педагога о себе, своем здоровье, своих психологических особенностях, других людях, их психологических особенностях, закономерностях и механизмах поддержания своего индивидуально-личностного здоровья и здоровья других людей. Эти знания обусловлены уровнем знаний педагога по вопросам педагогики, общей и педагогической психологии, психологии развития личности, возрастной психологии, психологии общения, педагогической валеологии, возрастной анатомии, физиологии и школьной гигиены, которые, соответственно, либо позволяют, либо не позволяют ему оптимально и эффективно решать профессионально-личностные задачи.

Эмоционально-ценностный компонент характеризуется наличием гуманистической педагогической позиции (отсутствием авторитарности, пониманием важности фасилитирующей педагогической позиции во взаимоотношениях с обучающимися, воспитанниками, высоким уровнем эмпатии), в которой высшей ценностью профессиональной деятельности для педагога является не подавление личности ученика, а поддержка и сопровождение его успешного развития позитивным профессиональным самоотношением (адекватной самооценкой, самоуважением, креативностью, способностью к саморефлексии), позволяющим учителю чувствовать себя самоэффективным, успешно самореализующимся в профессиональной деятельности.

Мотивационно-смысловой компонент выражается в ценностных валеоустановках, внутренней устойчивой потребности и внутренней мотивации в профессионально-личностном саморазвитии, получении

значимой психолого-валеологической информации, в сохранении своего здоровья и здоровья своих обучающихся, воспитанников.

Конативный (поведенческий) компонент характеризуется умением педагога вычленять психолого-валеологическое содержание профессиональной деятельности (видеть психологовалеологические проблемы и задачи в отношении себя и других людей), профессиональным самосознанием, психологической «свободой», гибкостью профессиональной деятельности как показателем произвольного владения психологическим ресурсом, умением адекватно выходить из нестандартной стрессовой ситуации, владением навыками коммуникативного общения, умением выстраивать позитивные межличностные взаимоотношения, использованием в своей жизни правил здорового образа жизни, активной пропагандой здорового образа жизни на основе личного примера, непрерывным профессиональным и личностным саморазвитием, самообразованием, рефлексией профессиональных и личностных ситуаций, использованием эффективных и продуктивных стратегий копинг-поведения при попадании в стрессовые ситуации, способностью к самоуправлению, саморегуляции, самокоррекции, умением использовать в своей педагогической деятельности здоровьесберегающих технологий.

Все эти компоненты психолого-валеологической компетентности тесно связаны с другими видами профессиональной педагогической компетентности (предметной, общепедагогической, методической, технологической, воспитательной и др.), что позволяет педагогу успешно, с точки зрения сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья своих воспитанников, конструировать свою профессиональную деятельность в разных сферах.

Высокий уровень психолого-валеологической компетентности крайне редко появляется у педагога стихийно, сам собой, по инициативе самого педагога. Как правило, для его развития необходимо создавать специальные условия, что требует включения данного вопроса в программы как профессиональной подготовки педагогических кадров, так и дополнительного профессионального педагогического образования.

Создавая систему непрерывного валеологического образования многие области прежде всего учитывают региональный компонент.

Исходя из анализа состояния подготовки специалистов-валеологов на современном этапе, творческий коллектив под руководством Э.М. Казина исследует принципы построения образовательных программ по валеологии и региональных программ для системы образования, а также

специфику общеобразовательной школы, использующей широкий спектр лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий.

Учитывая кризисное состояние здоровья учителей и геоэкологические особенности Кузбасса, в ИУУ создали медико-реабилитационный центр, где все учителя, занимающиеся на курсах повышения квалификации, улучшают свое здоровье, проходят соответствующие процедуры. Разработанная система социальной защиты становится не только жизненно важной для учителей Кузбасса, но и меняет роль и статус ИУУ как гаранта реального воплощения концепции социальной защиты учителей.

Модель Кемеровского ОИУУ показала высокую эффективность переподготовки учителей в условиях здоровой среды. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости не только получения знаний в области валеологии, но и важности и значимости условий медико-реабилитационного центра.

Новосибирский институт повышения квалификации наметил валеологическую стратегию в Сибирском регионе и перспективно определил профилактическое направление в качестве основы валеологического образования учителя. Исследователи считают, что формирование валеологического сознания заключается в изучении психофизиологических особенностей учителя в различных возрастных периодах с учетом пола, а также ученика. Полученные знания носят профилактический характер обучающих коррекционных технологий, которые могут применяться по необходимости.

В основе валеологического образования учителя лежит медико-педагогическая готовность взрослого к самоадаптации, рождению и гармоничному воспитанию ребенка.

Группа других ученых Новосибирского государственного педагогического университета – Р.И. Айзман, Н.П. Абаскалова – выделяют два основных валеологических направления: медицинское и педагогическое, отдавая приоритет педагогической валеологии, которая имеет целью воспитание потребности в здоровье, обучение методам и способам развития здоровья, валеологизацию учебно-воспитательного процесса, валеологическое просвещение. Думается, что группа ученых идет перспективным направлением, выделяя комплексное изучение взаимодействия здоровья и общества в целом и его подсистем.

На кафедре валеологии Калужского ГПУ вопросы, связанные с нарушением репродукции вследствие воздействия ионизирующего облучения, включены в учебный курс, а на кафедре естественных наук с курсом валеологии ИУУ, кроме того, выделен лекционный блок

"Андрология", что обусловлено, в частности, большим числом проживающих в области мужчин – участников ликвидации аварии на ЧАЭС, у многих из которых имеются латентно протекающие нарушения системы репродукции. Кафедры имеют тесные научно-практические контакты с научно-исследовательскими и лечебными учреждениями ряда городов, в связи с чем преподаватели при необходимости оказывают непосредственную консультативную помощь слушателям. Это пример разумного сотрудничества заинтересованных организаций в деле сохранения здоровья и важности учета регионального аспекта в учебных курсах кафедры валеологии.

Интересным представляется опыт работы Нижегородской системы образования по реализации программы "Медико-педагогические основы организации школ здоровья". Педагогические коллективы Нижегородской области участвуют в совместной разработке модели школы здоровья как основы проектирования педагогической и медицинской деятельности по укреплению здоровья детей, педагогов, родителей, создания благоприятной для здоровья среды. Уже накоплен определенный опыт педагогических коллективов в области лечебной педагогики, рассматривающей единство действий работников сферы образования и здравоохранения, направленное на воспитание здорового подрастающего поколения.

В Центре профессиональной подготовки и переподготовки кадров Ставропольского государственного педагогического института можно выделить направления валеологической работы через систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а именно: валеогенное мышление, психопрофилактика, валеопедагогика.

Уместно подчеркнуть, что валеологическое образование не должно заниматься реабилитацией, оно занимается здоровьем здоровых, больше внимания уделяя формированию здоровья и ЗОЖ. И общеобразовательные программы должны быть рассчитаны на всех здоровых. Но так как больных детей в настоящее время достаточно много, то специальные реабилитационные программы также необходимы. И они могут быть частью программы валеологического образования.

Следует отметить, что исходя из потребностей регионов, образовательные учреждения повышения квалификации решают следующие задачи: формирования валеологической культуры руководителей образовательных учреждений, учителя, валеологической среды.

Все сказанное позволяет говорить о системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки как о базе, на которой осуществляется ознакомление учителей с валеопедагогикой.

Список литературы

1. Лобейко Ю.А. Управление процессом валеологизации в образовательном учреждении / Лобейко Ю.А., Морозова Т.П., Сейфулина Г.В. – Ставрополь, 2009.
2. Лободин В.Т. Педагогические условия формирования валеологической грамотности в процессе образования взрослых: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.
3. Маджуга А.Г. Концептуальные основы проектирования системы здоровьесворящего образования в современных социокультурных условиях // Культура физическая и здоровье. – М., 2008. – № 1(15).
4. Сейфулина Г.В. Профессиональное здоровье педагога: ретроспектива и современное состояние вопроса: монография. – Ставрополь, 2013.

О.С. Погребная, О.С. Прилепских, г.Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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. Реруш, Г.С. Сухобская), различные аспекты профессиональной психологической подготовки специалиста в педагогическом вузе (Е.И. Исаев, А.В. Петровский, А.И. Щербаков).

Развитие современного общества, радикальные перемены в системе образования, выдвигают новые требования к личностно-профессиональным качествам педагога, вносят существенные изменения в цели и содержание профессиональной подготовки будущих бакалавров в области образовательной деятельности в дошкольном образовании,

требуют новых подходов к организации образовательного процесса в системе педагогического образования [3].

Развитие личности было и остается одновременно критерием качественного образования и смыслообразующей ценностью для его проектирования как целостной и эффективно действующей системы. Формирование педагогической позиции: одновременно – личностной и предметно-профессиональной (при организации того или иного образовательного процесса) является необходимым при подготовке будущего педагога. Именно педагог по своей позиции одновременно должен удерживать и ценностно-смысловой, и нормативно-деятельностный пласты содержания развития человека на разных ступенях образования [8]. Нарастание культурного и социального разнообразия в современном мире делает данную проблематику, безусловно, актуальной.

Сегодня требуется системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности.

Особое значение в этой связи приобретает разработка концептуальных основ психологической подготовки специалиста, ориентированного на решение реальных задач, обмен практическим опытом диагностики, развития, коррекции, прогнозирования образовательного маршрута психолого-педагогического сопровождения, оказания ранней помощи детям в условиях вариативных форм дошкольного образования и инклюзии.

Реализация подобных ориентиров предполагает разработку новых научных средств, новых методов построения самого образования, прежде всего теоретико-методологических аспектов, принципов и направлений подготовки будущих педагогов в оказании ими ранней психологической комплексной помощи детям и их семьям.

Радикальное изменение государственной политики в области высшего профессионального образования привело к обновлению системы профессиональной подготовки специалистов уровней бакалавриата и магистратуры.

Ключевыми компетенциями будущего педагога должны стать: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде,

готовность к работе в высококонкурентной среде; способность осуществлять педагогическую деятельность с учетом антропологической составляющей направленной на эффективное сопровождение ребенка в условиях семьи и образовательного пространства.

Процесс подготовки педагогов в системе высшего профессионального образования должен быть направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и отвечать запросам образовательного учреждения.

По мнению Е.И. Исаева, психологическая компетентность относится к разряду основополагающих в структуре педагогической деятельности. Под разными наименованиями («понимание учеников», «понимание душевного состояния другого», «наблюдательность» и т.п.) она входит в структуру общих педагогических способностей. Талантливые педагоги всегда отличаются хорошим знанием психологии воспитанников [2].

Наиболее полно психологические закономерности профессионального становления личности, особенности развития профессиональной компетентности в процессе профессионального самоопределения в современных социально-экономических условиях изучены Э.Ф. Зеером. Профессиональную компетентность он рассматривает как одну из основных подструктур субъекта профессиональной деятельности наряду с направленностью личности, профессионально важными качествами, профессионально значимыми психофизиологическими свойствами.

Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.А. Колесников, И.Г. Климкович, Е.И. Огарев, Е.М. Павлюченков и др. изучали содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия её становления. Л.М. Митина исследовала психологическое содержание, условия и динамику развития педагогической компетентности учителя. Психологическую компетентность учителя изучали А. Д. Алферов, Л.И. Белозерова, И.Ф. Демидова, Н.Е. Костылева, Я.И. Украинский и др., психолого-педагогическая компетентность рассматривалась М.И. Лукьяновой.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, отмечают ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

М.И. Лукьянова под психолого-педагогической компетентностью учителя понимает совокупность определённых качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе. В качестве компонентов

психолого-педагогической компетентности она рассматривает блоки психолого-педагогических ориентаций [4].

Изучение проблем психологической компетентности осуществлялось многими исследователями. Данные вопросы разрабатывались относительно различных видов профессиональной деятельности: спортивной, управленческой, педагогической и т.д. Одной из первых определение «психологической компетентности» относительно педагогической профессии предложила И.С. Якиманская. Психологическая компетентность, по ее мнению, является составляющим компонентом профессиональной компетентности. Интерпретация термина «психологическая компетентность» выходит за рамки утилитарно понимаемой психологической грамотности и должна включать в себя профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации, смысл и ценность которой определяет избирательное отношение преподавателя к ней [8].

На современном этапе развития науки изучены отдельные компоненты психологической компетентности педагога: 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.

Традиционно под психологической компетентностью понимается совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Подобное определение не позволяет раскрыть содержательное и функциональное своеобразие феномена психологической компетентности и организовать разработку действенных программ подготовки будущих специалистов дошкольного образования к компетентной профессиональной активности. Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем.

В настоящее время тенденция психологизации всех сторон жизни общества определяет признание значимости психологической составляющей в профессиональной подготовке бакалавров в области образовательной деятельности в дошкольном образовании.

Можно обозначить проблемы, требующие повышения уровня психологической компетентности педагогов: ориентация дошкольного учреждения на реализацию главной цели – развитие личности ребенка, низкий уровень психологической компетентности педагогов, имеющих стаж работы свыше 15 лет, снижение с возрастом адекватности понимания педагогом личности воспитанника, низкий уровень развития у педагогов таких компетентностей, как компетентность в области диалогического общения с воспитанниками и в области создания творческой атмосферы на занятии, недостаточное соответствие образовательных условий решению задачи становления субъектности воспитанников.

Кроме того, психологическая компетентность способствует решению следующих задач, которые часто игнорируются в образовательном процессе. Первая задача – прогнозирование психологической эффективности методов воспитания и обучения. Вторая задача – избегание многократного дублирования содержательно одинаковых мероприятий, ориентация усилий на достижение обобщенных психологических целей. То есть психологические знания позволяют педагогу занимать обоснованную критическую позицию при определении целесообразности внедрения педагогических инноваций.

Ученые обращаются к изучению таких сторон психологической компетентности педагога, как социально-психологическая, коммуникативная, аутопсихологическая, дифференциально-психологическая. Вместе с тем важной проблемой остается неоднозначность и противоречивость трактовок структуры психологической компетентности, фрагментарность ее рассмотрения, демонстрирующие недостаточное понимание системного характера данного феномена. Проявление психологически компетентного поведения в одной сфере профессиональной деятельности может выступать предпосылкой компетентного поведения в других сферах, но не обеспечивает успешность решения комплексных профессиональных задач.

Психологическую компетентность будущего педагога дошкольного образования следует рассматривать как системный феномен в силу ряда причин. Л.М. Митина представляет труд педагога в виде многомерного пространства: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения [6]. Психологическая компетентность

затрагивает не только учащихся и педагогический коллектив как субъектов образовательного процесса, но и личность самого педагога. Говорить о психологической компетентности педагога можно в случае системного обладания психологическими знаниями, умениями и навыками, соответствующими им психологическими качествами и способностью проявлять их на практике.

Ядро психологической компетентности составляют психологические свойства личности. Учеными выделяются различные психологические свойства в качестве внутренней основы психологической компетентности. Н.В. Яковлева считает, что ядро психологической компетентности составляет саморегуляция, А.К. Маркова – психологические качества и профессионально-психологические позиции [5], Р.И. Овчарова – рефлексия [7].

Психологические свойства сложнее поддаются формированию, чем психологические компетенции, особенно у педагогов с большим стажем работы. В.Н. Дружинин, Э.Ф. Зеер и Л.М. Митина отмечают негативные феномены, возникающие при продолжительной профессиональной деятельности, затрудняющие формирование ядра психологической компетентности: профессиональные деформации, стереотипизация в педагогическом общении.

Подводя итог вышесказанному, целесообразно отметить, что формирование у будущих педагогов дошкольного образования психологической компетентности, в силу ее системного характера, будет содействовать устранению ряда противоречий педагогической деятельности: между динамичностью профессиональных задач и недостаточной внутренней готовностью педагогов к их психологически компетентному решению; репродуктивным характером подготовки педагога и необходимостью продуктивной педагогической деятельности; стремлением обеспечить демократический стиль отношений педагога и воспитанника и недостаточным пониманием позиции ребенка; стремлением к самореализации и отсутствием внутренней свободы. Четкое определение структуры и системного характера психологической компетентности позволит сделать процесс ее формирования у будущих педагогов управляемым.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. 2-е изд., перераб. – М.–Воронеж, 2003.

2. Исаев Е.И. Новое содержание психологического образования педагога // Психология сегодня: Материалы I Всероссийской конференции по психологии РПО. – Т. 2. Вып. 3. – М., 1996.
3. Куделина Е.М. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя Диагностика и развитие.– М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя.– М.: Просвещение, 1993.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя.– М., 2004.
7. Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технология ее формирования в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.
9. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции. Модели максимальной эффективности работы. – М, 2005.

О.С. Прилепских, г. Ставрополь

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В период глубоких социально-экономических изменений в России, когда происходит переоценка всей системы общественных отношений, существенные изменения претерпевает и система образования. Развитие современного общества, радикальные перемены в системе образования, выдвигают новые требования к личностно-профессиональным качествам педагога, вносят существенные изменения в цели и содержание профессиональной подготовки будущих бакалавров в области образовательной деятельности в дошкольном образовании, требуют новых подходов к организации образовательного процесса в системе педагогического образования [1].

Сегодня понятийное поле педагогического взаимодействия, в частности в работе с детьми раннего возраста и их родителями, обогащено такими понятиями, как смысл, автономия, ресурс, качество жизни, самоорганизация и др. поскольку первичная и главная основа

социализации ребенка ослаблена духовно и психологически. Очевидно, что для развития ребенка важна полноценная семья, родители, обладающие психологической устойчивостью и способностью к осуществлению воспитательно-развивающей деятельности. Это особенно важно в первые годы жизни ребенка, когда закладываются все основные поведенческие механизмы будущей личности.

В последнее десятилетие возросла потребность со стороны будущих родителей на послеродовую подготовку, о чем свидетельствует увеличение количества негосударственных организаций, предлагающих такие услуги. Вместе с тем в настоящее время не существует комплексных программ, реализуемых в центрах государственного и негосударственного образования, которые были бы направлены на одновременное обучение и психологическую поддержку родителей в первые годы воспитания ребенка. При этом недостаточно раскрыты процессы проектирования, отмечается недостаток технологий реализации целостных интегрированных программ обучения «успешному родительству» и неразработанность научного инструментария измерения их эффективности.

Антропологический подход к анализу развития ребенка раннего возраста позволяет проникнуть в бытие растущего человека, учитывать природу и закономерности внутреннего развития ребенка, способствовать активизации его самовыражения. Антропологическое сопровождение детского развития, по мнению В.П. Зинченко, как новая образовательная технология предполагает рассмотрение ребенка во всем многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа – одновременно. Изменение позиций педагога и ребенка в образовательном процессе требуют перестройки системы взаимодействия, прежде всего взаимодействия педагогов – их интеграции и координации, а также совершенствования взаимодействия в триаде «педагог – ребенок – родители». Таким образом, есть все основания утверждать, что как психологическая, так и педагогическая наука и практика свидетельствуют об актуальной потребности подготовки специалистов, которые способны осуществлять антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве.

Учитывая обозначенные обстоятельства, участниками ВНИКа «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве» Ставропольского государственного педагогического института было проведено соответствующее исследование. Проведенный мониторинг состояния антропологического

сопровождения раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве Ставропольского края определил следующие особенности. Помимо дошкольных учреждений и поликлиник существует большое количество собственно психологических центров. Психологические центры предлагают большой спектр услуг для детей раннего возраста, однако эти формы работы в основном имеют коммерческую основу и направлены на удовлетворение существующих запросов у родителей. Отсутствует сотрудничество психологических центров и поликлиник города и районов. Предлагаемые центрами раннего развития услуги можно разделить на услуги по развитию творческой деятельности (рисование, лепка), интеллектуальное развитие (развитие познавательных процессов) и общее развитие. В большинстве центров не достаточно полно представлена работа по изучению детско-родительских отношений и их учет в процессе работы с ребенком. Большинство услуг, предоставляемых центрами, являются платными, что в значительной степени сужает круг охватываемого населения. В психолого-педагогических центрах преобладают идеи активной педагогической стимуляции раннего развития и медицински ориентированные формы помощи. Психологическая помощь, ориентированная на психологические потребности и эмоциональное развитие ребенка раннего возраста (консультирование родителей, работа с диадой мать-младенец, отец-младенец, психологические группы) предоставляется лишь в отдельных учреждениях.

С целью подготовки будущих педагогов к антропологическому сопровождению раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве осуществляется проведение педагогических практик в психолого-педагогических центрах г. Ставрополя. Целью сотрудничества является проведение диагностических и консультативных мероприятий на базе центров. В рамках педагогических практик студентов 4 курсов осуществляется диагностико-консультативная работа с детьми раннего возраста, консультирование родителей по вопросам детско-родительского взаимодействия.

Решение задачи разработки и внедрения учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки педагогов в области дошкольного образования, призванных обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве осуществляется через апробацию учебной программы факультатива «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве». В рамках научно-исследовательской деятельности студентами выполняются

выпускные квалификационные работы; осуществляется работа студенческих научных объединений: «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве», «Перинатальная психология и педагогика в практике родительства». С целью формирования исследовательского интереса, повышения осведомленности студентов в области антропологического сопровождения раннего развития детей в образовательном пространстве и в семье, сотрудниками ВНИКа организована работа практических семинаров с привлечением специалистов в области медицинского и психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, несмотря на то, что в современной мировой теории и практике проблемам раннего развития ребенка и подготовке педагогов данного профиля уделяется большое внимание, на сегодняшний день изначально профессиональная подготовка кадров для работы с детьми младенческого и раннего возраста не достаточно предусмотрена. Однако современные дошкольные образовательные учреждения и специализированные психолого-педагогические центры крайне нуждаются в специалистах, способных квалифицированно работать с детьми младенческого и раннего возраста.

Список литературы

1. Куделина Е.М. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

Л.Н. Сляднева, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Становление специалиста в сфере хореографии – это многоплановый процесс, который обусловлен сложным сочетанием внутренних и внешних условий, неотделим от его жизненного пути, от социального контекста его жизнедеятельности, от системы отношений, в которые он включен, и, безусловно, от окружающего его образовательного метаморфоза. В связи с последним конкретная задача профессионально-хореографического профилирования человека обретает черты проблемы

антрополого-педагогической – проблемы, управляемой социализации человека целостного, гармонично развитого.

Педагогическая антропология как актуальная гуманитарная наука выполняет функции био-, социодуховного индикатора культуры. Поставленные ею цели и средства возвращения человека целостного (в соответствии с идеальными представлениями о нем) являются показателями ценностных и смысловых установок самой культуры. Культура как творчески созидательная деятельность людей по преобразованию природы и общества отражает и характеризует степень их «очеловечивания». При этом культура и педагогика совпадают по исходным своим позициям, у них общие функции. Как культура, так и педагогика по отношению к человеку выполняет важнейшую функцию – человекотворческую.

Хореографическое искусство как составляющая культуры выступает в качестве экспрессивного средства восхождения человека от индивидного к духовному, а хореографическое образование – медиатора (посредника) этого восхождения. Таким образом, педагогическая антропология является универсальным инструментом саморазвития культуры, хореографического искусства, в частности.

Актуализация антропологической парадигмы в педагогике не случайна. Одни авторы ее увязывают с новыми социально-экономическими условиями, другие с новыми общественными отношениями, третьи – с гуманизацией и гуманитаризацией науки. Наша позиция несколько иная: педагогическая антропология является не более чем составной частью единого мирового общекультурного исторического процесса и общего русла эволюционирования науки от частного к общему и от общего к всеобщему.

Отметим, что инициированные в конце XVIII века психолого-педагогические описания развития человека в процессе образования просматривались через призмы отдельных процессов (например, познавательных, мотивационных, регулятивных, коммуникативных), относительно устойчивых состояний (например, сознания, интеллекта, эмоциональной сферы), функций (например, адаптации, социализации) и свойств (волевых, мнемических, темпоральных) психики. Эти призмы, расщепляющие психику на отдельные структуры, сегодня осознаются как неприемлемые в контексте не только педагогики, но и самой психологии. Очевидно, что целостное описание образовательной траектории человека возможно при использовании особых способов видения человеческой субъективности и средств ее изучения. Единство такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его

самого и процесс его образования, через различные конкретно-научные проекции (образы целого), соответствующие принципу антропологической целостности.

В качестве такой первичной, природосообразной антропологической проекции человека Б.Г. Ананьев [1] выделял его индивидуность. Человек как индивид, по его мнению, предстает в своих возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. Обучение и воспитание человека как индивида предполагает учет топологии и метрики природных основ человеческой жизни. В этом смысле, высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в структуре его хореографического образования потребностью в персонализации, патетичными (возвышенными) осознаваемыми и неосознаваемыми побуждениями, образным типом мышления, практическим интеллектом, аффективно-экзальтированным темпераментом (состоянием «тревоги и счастья»), крайней впечатлительностью, экспрессивностью (эмоциональной возбудимостью), двигательно-пластическими задатками (пластической одаренностью).

Вторичная, продуктивно-деятельностная проекция человека целого – это его бытие в качестве субъекта. Употребляя термин «субъект» в нашей работе, мы ориентируемся на его современное широкое психологическое значение. «Субъект», с одной стороны, является предельно высоким обобщением человеческого в человеке, с другой стороны, подчеркивает наличие в нем некоторого конкретного единого разноуровневого активно-продуктивного начала [2].

Субъектная антрополого-педагогическая парадигма дает возможность представить хореографическое образование как особое телесно-пластическое средство становления субъектности (самости) специалиста хореографии. Оно исключительно эффективно уже потому, что освоение человеком объективных признаков телесно-пластической художественности – не есть их простое отзеркаливание, не есть только активное (субъективное) их обнаружение (отражение). Это есть активный поиск признаков пластичности и активное их поглощение всеми уровнями природы человека, исключительно инициативно, самостоятельно, по-своему обучающегося постигать мир телесного движения. Для становления самости в образовательном пространстве хореографического искусства необходимы не только знания, но и «встречи пластических душ», их «со-бытие», невербальные сонастройки, телесное смыслопорождение и катарсическое смыслопоглощение.

Кристаллизованная хореографическим образованием субъектность – это приращение, дополняющее специалиста в области хореографии до активно действующего профессионала, включенного художественностью телесно-двигательного образа в систему общественно-культурологических связей. Хореографический образ при этом выполняет лишь функцию активатора «субъект-субъектных» отношений. На его основе возникает «смысловая форма репрезентации одного человека другому», переживание присутствия автора хореографического образа «внутри себя».

Зритель воспринимает телесно-пластичный мир, оформленный пропущенный через другую личность. В то же время, в творческом акте художника (балетмейстера и исполнителя) «объемно» и целостно концентрируется всё его внутреннее состояние, вся его субъектность. В этом смысле, несмотря на различную природу субъектности (идеальную) и хореографического произведения (материальную) можно говорить об их идентичности. Такое допущение дает возможность выделить гуманистическое свойство телесно-двигательной пластичности – ее идентичность субъектности человека. Именно эта идентичность создает условия для мгновенной трансляции субъектности другому и, в силу этого, телесно-двигательная пластика имеет свойство порождать сильные аффекты (переживания и чувства) у другого. Таким образом, субъект телесно-двигательной пластичности, продуцируя свое произведение, осознанно или неосознанно неминуемо расширяет культурологическую область бытия своей субъектности. При этом можно сказать, что в процессе хореографического образования эту область он осваивает и ментально и «физически».

Таким образом, становление специалиста в области хореографии как субъекта телесно-двигательной пластики – освоение хореографической художественности, норм и способов хореографической деятельности, принципов телесно-пластического творения, основных смыслов и ценностей хореографического искусства – есть предпосылка и предыстория становления индивидуального профессионального духа.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные проекции, но и уровни человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как личностное, индивидуальное и универсальное бытие. Эти формы бытия являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом, критерием его проявления как личности.

Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном,

авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести. Индивидуализация душевной жизни есть кардинальное и глубочайшее преобразование любого фрагмента своей самости; любая душевная способность проходит испытание на подлинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего Я человека.

Индивидуализация человека наиболее ярко проявляется в его контакте с искусством. Это достаточно точно выражено Хайдеггером: «...искусство вдвигается в горизонт эстетики. Это значит: художественное произведение становится предметом переживания и соответственно искусство считается выражением жизни человека». Подобный статус искусства предполагает неклассическое строение художественного мира, равноправное сосуществование и коммуникацию разнообразных культурных миров, сопряженных с жизнедеятельностью столь же различных, зачастую динамично меняющихся человеческих существ, самоорганизующихся по политическим, хозяйственно-экономическим, этническим, религиозно-этическим и ценностным принципам.

С одной стороны, хореографическое образование приобщает будущего специалиста к различным проявлениям телесно-двигательного искусства через их восприятие и собственную творческую деятельность. Включённое в образовательный процесс хореографическое творчество устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами телесно-двигательной культуры, делает возможным их осмысления. Другая сторона хореографического образования – собственное хореографическое творчество учащегося. Это творчество – всегда антропно, делает научаемого наследником телесно-пластической культуры предков, но с учетом актуального уровня его отношений к природе, человеку, обществу. Хореографическое творчество научаемого – это фактически выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в освоенной им художественной форме.

В.С. Ротенберг [3] убедительно показывает, что художественное творчество обеспечивает и развивает пространственно-образное мышление, отличительной особенностью которого является одномерное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. В результате этого отдельные свойства образов и их грани могут вступать во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких смысловых плоскостях, что и определяет многозначность образов в соответствующем контексте. Несмотря на то, что многозначность затрудняет не только выражение

таких отношений в логически упорядоченной форме, но может даже препятствовать их осознанию, образное мышление обеспечивает антропность (естественность, непосредственность и непрерывность) восприятия реальности и принятие ее такой, какой она является сама по себе. Индивидуализация образовательной траектории – это трансцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее. Это есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя». Здесь речь уже идет не о свободе чистой непосредственности (фактически известной и животным), которая на самом деле оккупирует самость человека; и не о свободе самоопределения, которое всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит – и несвободу; а об истинном, окончательном освобождении, где даже предельная индивидуальность «жертвует» своею уникальной единичностью и становится лишь причастной бесконечному Универсальному Бытию. Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма. Универсум хореографический – есть целостность и всеобщность телесно-пластической реальности. Профессионал в сфере хореографии как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной морфологии телесной пластики, в ней движение предстает как микрокосм, как уникальность, тождественная человеческому роду.

Таким образом, есть все основания для экспликации хореографического образования как преемственного движения научаемого от уникальной совокупности индивидных телесно-двигательных задатков, через телесно-двигательную субъектность к телесно-пластической творческой личности, индивидуальности, универсальности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. – М.: Наука, 1980.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
3. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества //Художественное творчество. – 1982. – № 3. – С. 53-72.

Л.С. Сухиташвили, г. Ставрополь
**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ И
МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Научное осмысление проблем музыкальной педагогики сегодня выглядит неоднозначно. Мы являемся свидетелями демократизации музыкального образования и в то же время его критического неблагополучия. Как показывают многие исследования, сложившаяся практика воспитания и обучения музыкантов не в полной мере решает задачи компетентности будущего учителя. Профессиональная компетентность – интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая его готовность выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с нормами и стандартами. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому и выражает его теоретическую и практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [1].

Компетентностный подход к образовательной сфере, как новая школьная парадигма (образец, эталон), неуклонно идёт на смену репродуктивному усвоению знаний, выработке умений и навыков и в свете этих изменений диктует иные требования не столько к структуре учебного процесса, сколько к личности учителя. Она предполагает психолого-педагогическую грамотность, методическую оснащённость, гибкость, самостоятельность в выборе верного решения, креативность и компетентность как некий интегративный признак. При этом особую актуальность приобретает и проблема повышения эстетической воспитанности будущего педагога. Педагогическая культура учителя – это гармонический синтез педагогического мышления, знаний, чувств, проявляющихся в педагогической позиции, профессиональных умениях, способствующих эффективной организации педагогического процесса. Сегодня мы сталкиваемся с откровенным нежеланием наших школьников идти в школу и учиться, слушать и усваивать новую информацию, будь то математика, литература или музыка.

Компетентностный образовательный подход имеет другие цели, отличающиеся от целей увеличения объёма информации. Он направлен на привитие навыков самостоятельного решения задач, которые ставит перед учеником учитель, реализацию учебных знаний и переплавки их в разные виды практической деятельности.

Термины «компетенция», «компетентность», берущие своё начало от латинского «kompetentia» – в Большой советской энциклопедии (БСЭ, том 12) означают: «совместно достигаю, добиваюсь, соответствую, подхожу». В Педагогическом словаре эти термины отсутствуют, хотя как нельзя лучше характеризуют смысл педагогических отношений. Сама история понятия «компетентность» берёт начало не в педагогике (и хотя бы поэтому не может сводиться лишь к определённой сумме знаний, умений и навыков), а в области экономики, управления и подготовки кадров.

Компетентность учителя музыки – это личное качество, которое проявляется только в профессиональной деятельности. Учитель тоже должен (и даже в первую очередь) знать не только «что» делать, но и «как» делать. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Инновационные процессы обуславливают многогранность и многоаспектность профессиональной деятельности современного педагога, требуют от него соответствия как традиционным требованиям к качествам его личности и профессиональной компетентности, так и нового педагогического мышления.

Огромное влияние на отношение студентов к изучаемой дисциплине и в целом к учебному процессу оказывает их отношение к преподавателю, который эту дисциплину преподаёт. Преподаватель высшей школы – это не просто транслятор знаний. Основная задача педагога – вовлечь студента в учебный процесс, а не заставлять его участвовать в нем. Принуждения и угрозы порождают равнодушие и неудовлетворенность, формируют у студентов низкую производительность труда, нежелание учиться вообще.

Потребность студентов в доверительном общении с преподавателями часто не получает своего удовлетворения, что ведет к формированию повышенной тревожности, неустойчивой самооценке, мешает профессиональному становлению и часто ведет к развитию неуверенности, снижению мотивации к обучению. Подлинное уважение к студенту – это основа формирования компетентной личности и в профессиональном, социальном и культурном плане. Известный социолог, философ, социальный психолог Эрих Фромм определил уважение как «способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его уникальную индивидуальность»... Только при таком подходе возможно формирование личностных компетенций на основе высших человеческих ценностей: нравственности, порядочности, ответственности, что как никогда актуально в наше время.

Объективной основой для понимания того, сформирована компетентность учителя музыки или нет, является, безусловно, эффективность его деятельности, т.е. результат, который может выглядеть либо как любовь или интерес детей к музыке, либо как активность детей (желание организовывать внеклассные мероприятия и участвовать в них), либо как музыкально-исследовательская работа, либо как концертная или просветительская деятельность. Во всех областях школьной жизни учитель музыки должен быть компетентен. Основой для профессиональной компетентности учителя музыки являются: теоретическое знание, научные модели и методы, диалектическое сознание, передача научно обработанной информации.

По сути, формируется новый подход к преподаванию музыки, представляющий собой организацию целостного процесса познания учащимися музыкального искусства на научной основе с преобладанием самостоятельности в добывании этих знаний. Благоприятной средой для развития творческих способностей может стать атмосфера музыкально-художественного и человеческого общения, в которой растет и воспитывается молодой музыкант. У него существует потребность в живом общении, потребность слушать других людей, играть для них, делиться своими впечатлениями и творческими задумками. Такая среда создает вокруг студента атмосферу доброжелательности, взаимного интереса и одухотворенности. Студент должен пребывать в море музыки, в море поэзии, в море цвета и форм, в море человеческих взаимоотношений. Суть педагогического процесса состоит в том, чтобы это «море» было осмыслено педагогом. Любая деятельность, связанная с эстетическим восприятием в области искусства, будь то живопись, литература или музыка, основана на художественности – специфическом свойстве искусства, по мнению А.М. Новикова, не сводимом ни к «содержащейся в нем познавательной информации, ни к заключенной в нем системе оценок, ни к конструктивной «сделанности» произведения или его коммуникативным качествам» [2, с. 72]. Художественное постижение окружающего нас мира – это особая форма мышления, выступая как естественная и необходимая грань существования человека в этом мире, она познает природу и самого себя через причудливое сочетание образов в произведении искусства. Сквозь призму художественности должна рассматриваться и современная педагогика музыкального образования.

Художественно-творческий компонент формируется у будущих педагогов-музыкантов в процессе изучения музыкально-исполнительских дисциплин. Сложность формирования данного направления в том, что в

науке нет определенных критериев «художественности», наиболее ценные ее показатели трудно измерить в количественном эквиваленте. Основным условием здесь является создание для студентов «художественной базы», т. е. погружение их в сферу художественного творчества, накопление впечатлений и опыта исполнительской деятельности, выполнение исследовательских заданий по изучению музыкального материала.

Формирование художественно-исследовательских навыков в классах индивидуальной музыкально-исполнительской подготовки осуществляется в следующих формах работы: составлении аннотаций к произведениям, поиске собственной исполнительской концепции в области хоровой, вокальной или инструментальной музыки. Результатом художественно-исследовательского процесса является проникновение в образное содержание музыкального произведения, постижение особенностей художественного образа, способность передачи его максимального воздействия на слушателя в исполнении путем передачи эмоционально-личностного отношения.

Важным в формировании художественно-творческого компонента мы считаем также проведение художественно-исследовательских практикумов, суть которых заключается в создании условий для формирования конструктивных и аналитических умений по отбору и применению музыкального материала для решения задач музыкально-педагогического исследования.

Практический компонент осуществляется в период педагогической практики в общеобразовательной школе. Полученные знания по научно-исследовательской, художественно-исследовательской деятельности дополняются и закрепляются при применении их в условиях реального педагогического эксперимента.

Таким образом, будущие педагоги-музыканты учатся самостоятельно ставить и формулировать проблему в условиях учебно-воспитательного процесса, адаптировать под разрабатываемую проблематику имеющийся инструментарий или создавать собственный, организовывать экспериментальный процесс, анализировать и научно обосновывать результаты. Итог собственной опытно-экспериментальной работы студенты представляют на студенческих конференциях научных работ, что позволяет стимулировать исследовательскую активность студентов и развивать их исследовательскую рефлексивность.

Итак, современный учитель образовательной области «Искусство» призван своей профессией воздействовать на духовный мир ребёнка, не забывая при этом совершенствовать свои знания и педагогическую компетентность, повышать уровень эстетической воспитанности.

Основными и взаимосвязанными компонентами эстетической культуры личности являются:

- эстетические знания, которые предполагают не только знакомство с основными эстетическими и художественными закономерностями, но и понимание их;

- способность и умение осуществлять эстетическую оценку явлений действительности и искусства. Этот компонент является очень важным, в некотором отношении даже решающим компонентом в структуре эстетической культуры личности, поскольку характеризует сформированность определённого уровня эстетического восприятия, способность эстетического суждения, степень развитости эстетического вкуса (т.е., фактически, все элементы эстетического сознания как бы сливаются в одной способности – осуществлять эстетическую оценку);

- широта и глубина эстетической потребности, возникающей на основе совершенствующихся способностей эстетического восприятия, чувств, вкуса;

- развитость образного мышления как творческого процесса, проявляющегося в способности к творческому поиску, в стремлении выйти за рамки уже известного, привычного.

Наконец, существенным элементом эстетической культуры является характер эстетической активности человека. Проявление эстетической активности не должно исчерпываться лишь отражением, но, и это главное, реализовываться в различных формах социального творчества.

Необходимо отметить, что поскольку речь идёт о формировании музыкально-эстетической культуры будущего учителя музыки, следует выделить следующие основные компоненты музыкально-эстетической культуры: музыкально-эстетическая информированность, музыкально-оценочные представления, музыкальная потребность, активность в музыкально-творческой деятельности, активность в сфере музыкально-эстетической воспитательной работы.

Отечественное образование, вступившее в новый этап своего развития – модернизацию, нацелено на создание механизма устойчивого развития системы музыкального образования в соответствии с требованиями XXI в., социальными и экономическими потребностями общества, запросами личности [3, с. 71].

Музыкальное образование является одним из основных факторов обеспечения культурного обновления уклада жизни и дальнейшего развития отечественной школы Искусства. Современная музыкально-образовательная система призвана обеспечить формирование многомерной личности учащихся, развитие их индивидуальности,

актуализацию личностного потенциала, способности к духовному обновлению и культурному саморазвитию. Это требует принципиального обновления системы подготовки будущего учителя и её ориентации на развитие личности педагога, усвоение способов педагогической деятельности, овладение культурой и технологиями педагогической работы. Одной из наиболее актуальных задач подготовки современного учителя становится формирование его компетентности, музыкально-эстетической, педагогической, исследовательской культуры. [4, с. 21].

Список литературы

1. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании. – Волгоград, 2002.
2. Новиков А.М. Методология художественной деятельности. – М., 2008.
3. Салитова Ф.Ш. Музыка в школе. – М., 2008.
4. Фомина М.А., Кочерова Е.А. Перспективы развития художественно-эстетического образования в контексте построения модели «Наша новая школа» // Музыка в школе. – 2009. – № 5. – С. 21.

Е.С. Толстокоров, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «КЛАСС ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ ХОРОВЫХ ПАРТИТУР» И «ХОРОВОЙ КЛАСС»

Нет такого музыкального факультета в нашей стране, который не внес что-то новое и интересное в систему подготовки учителя музыки, отвечающее 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.

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 дидактические, 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 [4].

Здесь, прежде всего, нужно помнить о том, что психологической природе восприятия соответствует речь ясная, краткая, образная, эмо-

циональная. 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).

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».

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].

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.

Не будет открытием, если мы обратим внимание на близость деятельности педагога-музыканта и приоритетных качеств его личности с такими же показателями у актеров и режиссеров. Исследователи уже с разных позиций неоднократно раскрывали эту близость и указывали на необходимость и положительные результаты использования тех или иных методов при подготовке школьного учителя вообще и учителя-музыканта, в частности. Между тем на практике такое единение встретишь крайне редко. На наш взгляд, причина заключается в том, что получаемые детьми музыкальные впечатления вне школы через СМИ намного богаче и интереснее для них в силу своей развлекательности и зрелищности. Поэтому интерес к музыкальному искусству у детей часто возникает не в результате уроков музыки, а через «шоу-дискотечное» воспитание вне школы, яркое и красочное, но достаточно далекое от настоящей музыкальной культуры. Современный учитель-музыкант должен находиться в постоянном поиске таких средств приобщения школьников к музыкальному искусству, которые были бы адекватны получаемым ими извне впечатлениям, с одной стороны, а с другой – способствовали бы формированию вкуса, потребности в общении с высоким искусством.

Вузовская музыкальная педагогика, – отмечал С.А. Старобинский, – владеет приемами развития у будущих педагогов музыкального слуха, а также инструментальной, вокально-хоровой, дирижерской техники и т. д., но этого нельзя сказать о воспитании у учителя актерских и режиссерских качеств. Многократно приходилось наблюдать, как имеющие сформированный профессиональный аппарат выпускники

педвуза, хорошо владея голосом, играя и дирижируя, а то и танцуя, не могли только одного – «сделать» урок.

Участие в театральном действии дает такую возможность. Поэтому в систему подготовки студентов к музыкально-художественной деятельности важным звеном может стать интегративный курс «Хоровой театр», который синтезирует в своей структуре все виды и способы музыкально-художественной деятельности, обеспечивая тем самым наиболее эффективные возможности для развития навыков и умений будущего учителя музыки, знакомит его с увлекательной, интересной для молодежи формой хорового исполнительства, творчески раскрепощает, будит творческую инициативу. Авторская программа хорового театра была опубликована в №3 журнала «Искусство в школе» за 2003 г.

В сочетании со словом в таком жанре музыкального искусства как песня, где слово, по выражению К. Станиславского, – «что», а музыка – «как», создается синтетический образ, в котором музыка обогащает поэтический текст песни, делает его более выразительным и возвышенным. Музыка и слово подсказывает учителю-режиссеру то или иное действие, которое, в свою очередь, делает это действие наглядным, более выразительным и приближенным к жизни.

Кстати о том, что приобретает или теряет произведение, когда его инсценируют, можно наглядно убедиться, исполняя, например, пьесу П.И. Чайковского «Баба Яга» сначала на фортепиано, потом хором, а затем с театральным действием.

Работая над хоровым спектаклем или инсценировкой песни, студенты делают для себя неожиданные открытия, такие, например, как открытие, сделанное в результате исполнения русской народной песни «Степь, да степь кругом». Написанная в мажоре, она заставляет задуматься над тем, почему трагическая ситуация стихотворного текста решена таким образом.

Для большей убедительности приведем несколько примеров. Прежде всего, напомним слова К.С. Станиславского: «Обыкновенно при создании атмосферы дисциплины хотят добиться ее сразу во всей труппе, во всех частях сложного аппарата театра. Для этого издают строгие правила, постановления, взыскания. В результате добиваются внешней формальной дисциплины и порядка. Никогда это не делается сразу, как всегда этого хотят добиться одним махом. Такая торопливость и нетерпение заранее обречены на провал. Подходите к каждому-человеку в отдельности. Сговорившись с ним, а, сговорившись и хорошо поняв, чего нужно добиваться и с чем нужно бороться, будьте тверды, настойчивы, требовательны и строгие».

Не правда ли, свежо и актуально, а главное очень похоже на ситуации, возникающие на уроках и имеющих место в современной личносно ориентированной педагогике? Ведь каждый раз, то есть каждую репетицию (урок), перед режиссером (учителем) стоит одна главная задача – создание творческой атмосферы. Подобная задача с особенной остротой стоит и перед учителем музыки. И в том, и в другом случае результат – не цель, а скорее средство, средство для формирования творчески активной личности.

Сохранить увлекательность певческого искусства, хорового пения в общеобразовательной школе, активизировать данный процесс, избегая «натаскивания» детей и утомительных «отработок», помогает художественно-синкретический метод, когда учитель «при необходимости что-либо подправить в пении детей не просто говорит «еще раз» и т.п., а изъясняется языком искусств, облекая учебные вокально-хоровые задачи в художественную форму, т.е. совокупность средств выразительности различных искусств направляет на выполнение необходимой вокально-хоровой задачи» [3, с.13].

Интегративный характер современных школьных программ требует учителя, владеющего навыками и умениями художественной деятельности во всех областях искусства. Помочь будущему учителю музыки овладеть такой деятельностью обязаны предметы хоровых дисциплин, преподаваемых в вузе.

Список литературы

1. Горюнова Л. В. Пение как состояние души// Искусство в школе. – 1994. – №1.
2. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. – СПб, 1993.
3. Живов В.Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика. – М., 2003.
4. Старобинский С.А. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе 2003.–№3.

Е.Ф. Торикова, г. Ставрополь

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ДО ТРЕХ ЛЕТ

Социальная значимость антропологического сопровождения раннего развития детей в семье и образовательных учреждениях несомненна.

При этом следует отметить:

- многие современные родители не владеют необходимыми знаниями об особенностях развития детей младенческого и раннего возраста, умениями осуществлять оптимальное взаимодействие с ними;

- наличие и осознанность субъективной потребности молодых матерей, имеющих единственного ребенка в возрасте от рождения до трех лет, в социально-психологической поддержке, включающей следующие ее типы (по Е.Р. Sarafino): эмоциональная поддержка (эмпатия, забота, вовлеченность, готовность выслушать); инструментальная поддержка (практическая помощь); информационная поддержка (предоставление необходимой информации или сведений о том, где ее можно получить); сетевая поддержка (поддержка от членов социальной группы, взаимопомощь); оценочная поддержка (позитивное подкрепление, похвала, знаки уважения) по результатам опроса М.Е. Ланцбург и Т.О. Арчаковой [2, с.138];

- рост числа молодых матерей и отцов, имеющих активную социальную позицию родителей, стремящихся получить необходимую информацию по вопросам ухода, развития, воспитания и обучения детей в возрасте до трех лет;

- востребованность родительских интернет-форумов и сайтов, часто содержащих противоречивую или неполную информацию о феноменологии и условиях развития детей младенческого и раннего возраста;

- увеличение числа детей в возрасте до трех лет, поступающих в дошкольные образовательные учреждения;

- расширение сети центров раннего развития детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения.

Все это в той или иной степени детерминируют необходимость подготовки специалистов, осуществляющих квалифицированное сопровождение раннего развития ребенка в семье и образовательных учреждениях.

В Ставропольском государственном педагогическом институте в рамках работы ВНИКа «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве» лаборатории «Антропология детства» разработаны и включены в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов и специалистов в области дошкольного образования ряд дисциплин: «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве», «Психология материнства»,

«Взаимодействие ДОО с семьей в условиях современной социокультурной ситуации», «Адаптация детей к ДОО» и др.

Целевой аспект освоения студентами перечисленных дисциплин представлен направленностью на формирование компетентных специалистов, готовых к реализации следующих функций: психолого-педагогическая диагностика развития детей в возрасте до трех лет по запросу родителей; психолого-педагогическое консультирование и просвещение родителей детей в возрасте до трех лет; методическое просвещение педагогических кадров образовательных учреждений по вопросам антропологического сопровождения раннего развития ребенка в образовательном пространстве; взаимодействие со специалистами различных профилей (педагогического, психологического, медицинского) в вопросах обеспечения антропологического сопровождения раннего развития детей в семье и образовательном пространстве.

Содержательный аспект подготовки специалистов, готовых к сопровождению раннего развития детей, включает в себя как вопросы теоретико-методологического, так и методического характера. Студенты осваивают категории и принципы антропологической парадигмы в психологии и педагогике (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), которая предполагает полное принятие уникальности жизненного пути субъектов сопровождения: ребенка и его близкого окружения, требует смещения анализа с отдельных функций и свойств психики (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими людьми. В содержание вышеперечисленных дисциплин включены теоретические знания о феноменологии возрастного психического и психофизиологического развития детей в возрасте до трех лет, а также сущности, принципах и функциях процесса сопровождения раннего развития. Студенты знакомятся с существующими нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность по сопровождению развития детей, особенностями диагностической и развивающей работы с детьми в возрасте до трех лет. В процессе профессиональной подготовки специалистов сопровождения раннего развития отдельное внимание уделяется формированию у студентов умения взаимодействовать с родителями детей в возрасте до трех лет, реализовывать просветительскую функцию, поскольку приоритетной задачей в сопровождении определяется оптимизация взаимодействия ребенка и его ближайшего социального окружения.

Особое внимание уделяется технологической составляющей процесса профессиональной подготовки специалистов сопровождения

раннего развития детей. Следование утвердившемуся на сегодняшний день в образовании компетентностному подходу, как «обобщенному условию способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов)» [1], потребовало увеличения доли активных методов в обучении. В частности, при изучении прикладных аспектов антропологического сопровождения раннего развития детей студенты вовлекаются в дискуссии по проблемным вопросам из области профессиональной деятельности. Преподавателями организуются деловые игры, направленные на формирование у студентов умения эффективно взаимодействовать с социальным окружением детей младенческого и раннего возраста, узкими специалистами иных профилей, работающих с данной возрастной категорией детей. Накопленный в рамках деятельности ВНИКа информационный материал о конкретных ситуациях, в которых семьи, имеющие детей в возрасте до трех лет, нуждались в психолого-педагогическом сопровождении, позволяет применять на практических занятиях со студентами метод кейс-стади (case study). Это активный метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций из области профессиональной деятельности. Применение метода кейс-стади позволяет повысить эффективность обучения будущих специалистов, что выражается в развитии гибкости, точности, функциональности профессиональных умений, выработке обобщенной ориентировочной основы деятельности, формировании личностной готовности к реализации функций сопровождения раннего развития детей и убежденности в необходимости подобной работы с семьей. Такой результат обучения обусловлен участием студентов в обсуждении, поиске и применении вариативных способов решения сложных неструктурированных проблем, моделирующих различные ситуации будущей профессиональной деятельности.

Практическая апробация, полученных студентами знаний по антропологическому сопровождению раннего развития детей осуществляется в ходе прохождения учебно-профессиональной практики в психологических центрах и дошкольных образовательных учреждениях г. Ставрополя, поскольку в программы данного вида учебной работы включены соответствующие учебные задания.

В качестве требующего дальнейшей разработки выделяем аспект повышения компетентности будущих специалистов сопровождения раннего развития детей для работы с семьями мигрантов и различных этнических общностей в условиях Ставропольского края.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Ланцбург М.Е., Арчакова Т.О. Исследование потребности в социально-психологической поддержке у матерей с детьми младенческого и раннего возраста // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей / Научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. Редакционная коллегия: Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова – М.: МГППУ, 2007. – С. 133–141.

А.Е. Фирсова, г. Волгоград

ФУНКЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Сегодня на заре ХХI века педагогическая наука все чаще начинает обращаться к проблеме образования человека *для* человек и *во имя* человека. Так, как отмечает Н.К. Сергеев [1, с.34], педагогическая теория может обеспечить целостность представления об образовании человека, лишь обобщив широкий пласт социальных и антропологических знаний. Антропологическая мысль прослеживается на протяжении всей истории человечества, поэтому к сегодняшнему дню накопилось много противоречивых фактов, концепций, теорий образования и воспитания, которые не дают целостного понимания антропологического подхода. Так же в последние годы все большее количество педагогов-исследователей и практиков образования обращаются к антропологическому подходу как инструменту поиска научно-педагогического знания и совершенствования учебно-воспитательной деятельности. Вместе с тем эффективность таких обращений часто остается невысокой, что, как показывает наш анализ и выводы (Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова, В.И. Максаква), объясняется недостаточным пониманием возможностей антропологического подхода в педагогике и неполной их реализацией в педагогической науке и практике образования.

На сегодняшний день можно констатировать тот факт, что в педагогических исследованиях и практике образования не разработаны сущностные характеристики антропологического подхода, не выявлена специфика реализации данного подхода, не обоснованы принципы его реализации, поэтому все более остро обнаруживаются противоречия между:

- поиском современной отечественной педагогикой антропологического фундамента и неразработанностью научного понимания антропологического подхода как методологического регулятива современной педагогической теории и практики образования;

- всё более увеличивающимся интересом к проблеме антропологического подхода в педагогической теории и невыевленностью его конструктивных идей для исследования педагогических систем и процессов;

- необходимостью практической реализации антропологического подхода и неразработанностью технологических приёмов его использования в массовой образовательной практике.

Данные противоречия обусловили проблему, которая заключается в необходимости современной научной интерпретации антропологического подхода в педагогической теории и недостаточной изученности путей его использования в практике современного образования.

Анализ работ (Б.М. Бим-Бад, З.И. Васильева, Л.М. Лузина, Г.Б. Корнетов, В.И. Слободчиков) приводит к выводу, что современное научное понимание антропологического подхода состоит в том, что он является методологическим регулятивом не только историко-педагогического знания, но и педагогики в целом, вследствие тенденции гуманитаризации педагогического знания. Эта тенденция нацеливает, в свою очередь, на гуманитарную методологию, что делает актуальным применение антропологического подхода как целостной системы идей, ориентированных на человека как предмета познания, выполняющей гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции на концептуально-теоретическом и процессуально-деятельностном уровнях в педагогическом исследовании. Наше исследование позволило выделить гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции антропологического подхода как методологического основания педагогического исследования.

Гносеологическая функция (от греч. *gnosis* – знание, *logos* – учение) антропологического подхода в самом общем понимании имеет целью познание окружающей действительности. В современном педагогическом знании эта функция является ведущей и определяет выбор методов исследования и деятельности. Любое познание отличается собственной логикой и, избирая ее, исследователь осознанно или неосознанно проходит весь путь познания от ощущения до выявления закономерностей.

Реализуя данную функцию в педагогическом исследовании в рамках антропологического подхода, исследователь делает выбор теоретико-

методологических оснований исследования. В данном случае антропологический подход берет свое начало в философии. Будучи изначально обращенной к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики в принципе не могла существовать вне антропологического аспекта. Здесь, говоря о педагогике, мы, так или иначе, имеем в виду все то знание, которое обращено к человеку и для человека. В нашем случае это гуманитарная парадигма, она исследует собственно человеческое в человеке, его субъективный мир, духовный мир, личностные ценности и смыслы жизни. Поэтому, исследователь обращается на философском уровне методологии к философии существования – экзистенциализму, где главным объектом познания является внутренний мир человека: проблема свободы воли и ответственности человека (Ж.-П. Сартр), проблема поиска сути бытия самим человеком (Н. Аббаньяно); личного выбора (М. Хайдеггер), идея движения человека от простого голого бытия к самобытию, к экзистенции (К. Ясперс); к философии культуры как моменту непосредственного бытия человека (Й. Хейзинга); идеи философской герменевтики (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, Ф. Шлейермахер) о сущности понимания и интерпретации как методов постижения человеческого бытия. На общенаучном уровне антропологический подход выступает системообразующим в комплексе методологических подходов (гуманитарно-целостного, системного), обуславливая их непротиворечивость, так как, придерживаясь заданной парадигмы, исследователь обращается к адекватным ей методологическим подходам. В практике образования гносеологическая функция направлена на целостное видение объекта исследования, переводя концептуальные положения науки в педагогическую теорию и далее – в практику образования.

Прогностическая функция антропологического подхода в педагогике обуславливает способ выдвижения и обоснования предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов; а также давать рекомендации по целесообразной деятельности.

Прогнозированию присуща диагностика состояния образовательных систем, процессов и явлений. По мнению ряда ученых (Л.Е. Никитина, И.А. Липский, С.Н. Майрова-Щеглова), в образовательной практике эта диагностика проявляется в получении нового знания на основе сопоставления истинного положения дел в различных сферах обучения и воспитания с их целями, задачами, идеалами, моделями. Известно, что методологическое знание, независимо от иерархического уровня его

рассмотрения, выступает как знание о целостной деятельности в той или иной предметной области, приводящей, в конечном счете, к оптимальным, наиболее продуктивным результатам. Прогнозирование направлено на выявление ведущих тенденций развития определенного феномена. Например, сегодня наблюдаются тенденции индивидуализации обучения, гуманитаризации содержания образования, дифференциации обучения, применения инновационных технологий в обучении и т.д. Поэтому прогноз предполагает определение возможных состояний воспитательных систем или иных феноменов будущего. Он отвечает на вопрос, что вероятнее всего произойдет при условии сохранения существующих тенденций, и строится на определенной шкале возможностей. В данном случае, мы имеем возможность предполагать дальнейшие изменения в образовательной практике в условиях изменения педагогической парадигмы при реализации антропологического подхода.

Нормативно-праксеологическая функция. Особенность названия данной функции заключается в следующем.

Норма (от лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец) – узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь; установленная мера чего-нибудь [2, с.14]. Антропологический подход здесь выступает как система основных положений, вытекающих из теории и служащих регулятивом для практики, т.е. для разработки принципов осуществления практической деятельности. Выделение данной функции обусловлено с точки зрения антропологического подхода как методологического регулятива педагогической теории и практики образования. Наш анализ показывает, что в современной педагогической теории (с изменением парадигмы не только образовательной, но и исследовательской) появятся свои принципы, направленные на исследование методологии педагогики, а в практике образования закономерно существуют образовательные (практические) принципы, т.е., принципы деятельности.

Праксеология – от греч. *praxis* (действие, практика) и лат. *praxeus* (действие, деяние). В буквальном переводе праксеология – это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании, т.е. получение самых общих сведений о том, что человеком *делается*. Так, праксеологию И.А. Колесникова [там же, с. 5-6, с.77] понимает как системное знание об общих принципах и способах рациональных (правильных), целесообразных, успешных действиях. С позиции праксеологии принцип – это исходный пункт осознанной деятельности. Он может существовать в сознании как руководящая идея, безусловно

принимаемое теоретическое положение, этическая норма, организующая волевые усилия, незыблемое правило поведения.

Принципы служат мостом, соединяющим теоретические представления с практикой. В связи с этим, нами выделены методологические принципы антропологического подхода, которые сводятся к следующим.

Принцип интегративности вытекает из необходимости представить человека как можно более всесторонне и целостно. Интеграция, понятие, означающее процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации. Как известно, на сегодняшний день существует множество «антропологий»: философская, педагогическая, культурная, лингвистическая, политическая, физическая и др. В гуманитарной парадигме образования Человек – центральная категория, исследуются вопросы его взаимоотношения с миром, его связи и отношения с окружением. Поэтому суть принципа интегративности антропологического подхода заключается в том, что все существующие антропологии как научные направления, занимаются изучением человека в собственных отдельных аспектах, но исходя из определения антропологического подхода, мы приходим к выводу, что если данный подход – целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, то принцип интегративности является методологическим принципом на концептуально-теоретическом уровне трактовки антропологического подхода. Используя антропологический подход в педагогическом исследовании, исследователь обращается к совокупному знанию о человеке, тем самым, реализуя принцип интегративности.

Принцип рефлексивности нацеливает исследователя на знание или понимание субъектом самого себя, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Для исследователя же, по мнению Н.М. Борытко [3, с.84-85], рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии и как субъект, который регулирует собственные действия и поступки. Такие свойства человека, как выдержка, самообладание, саморегуляция, критичность, позволяют направить

рефлексию в конструктивное русло. Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Принцип целостности человека дает понимание его как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального.

В связи с этим весьма интересны выводы Б.А. Намаканова и М.М. Расулова [4, с.67-68] об интегративно-целостном человеке. Так, интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают синтетичность; виртуальная образность; историчность; альтернативность; нелинейность; стохастичность; концептуальность; методологичность; голографичность; прогностичность. В контексте антропологического подхода внимание к целостности человека представляется нам весьма важным, так как центральная категория данного подхода – Человек во всем многообразии с внешним миром, поэтому указанные характеристики наиболее полно характеризуют Человека и его свойства.

К принципам, реализуемым в практике образования, относятся следующие:

Принцип непрерывности определяется как ведущий принцип развития образования и ценность каждого индивида, предусматривающий воспитание человека нового типа, который в постоянно меняющихся условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад и в саморазвитие, и в самореализацию, и в развитие общества, его прогрессивное обновление, что является главной целью реализации антропологического подхода в практике образовании.

Принцип гуманитарности предполагает обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность как проблема всестороннего и гармоничного развития человека. К данному принципу относится и гуманитарное познание в целом как основа антропологического подхода в педагогическом знании, и гуманитарность стратегии образования. С позиции антропологического подхода гуманитарное образование предстает в качестве системы и процесса становления целостности человека, выступающего как субъект

жизнетворчества и культуротворчества, как личность в отношении к Другому и как индивидуальность в пространстве духовного развития. Говоря о гуманитарном принципе, мы переносим акцент с исследования собственно педагогических феноменов на Человека как субъекта образования и культуры. Субъектность утверждает ребенка в качестве активного субъекта деятельности и общения. Ученик является активным участником образовательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Человек самоценен. Поэтому свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены природой в ученика как возможности его личностного саморазвития. С этих позиций воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников. Содержание воспитания не регламентируется, а имеет открытый характер [5, с.32].

Обращаясь к гуманитарности в образовательной деятельности, мы подчеркиваем, что педагогическая деятельность мыслится как содеятельность, совместное преодоление затруднений в становлении и развитии субъектности. Поэтому, здесь проявляется еще одна характеристика принципа гуманитарности в реализации антропологического подхода – педагогическая поддержка как особая, инновационная, сфера педагогической деятельности, направленная на самостановление и самоопределение ребенка.

Принцип социокультурного соответствия (сообразности). Вслед за В.И. Загвязинским, мы считаем, что данный принцип выражается двумя исторически сложившимися принципами природо- и культуросообразности. Принцип природосообразности дает понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, развитие их инициативы и самостоятельности. Этот принцип означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой. Данный принцип, по мнению Е.В. Бондаревской [6, с.351] предписывает учитывать в воспитании половозрастные особенности детей, воспитывать мальчиков иначе, чем девочек, не стремиться переделывать ребенка, а принимать, учить и воспитывать таким, какой он есть. Культуросообразность в классической трактовке Т.Б. Алексеевой [7, с.105-106], означает, что культура и культурная среда – определяющие условия развития человека в единстве индивидуальных, национальных и

общечеловеческих начал. Образование должно соответствовать требованиям времени, особенностям культуры страны, в которой живет человек. В трактовку принципа она включает следующие идеи: самоопределения и самореализации растущего человека в современной культуре; принятие разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности; активного участия детей и взрослых в культурных событиях и создания таких культурных событий в школе и вне школы; формирование творческих способностей и установки на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей.

Этот принцип определяет отношение между образованием и культурой как средой, растящей и питающей личность, а также отношение между воспитанием и ребенком как человеком культуры. Культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности. Данный принцип предписывает создание в образовательном пространстве различных сред, которые в совокупности составляют единое культурно-образовательное пространство школы, где осуществляется развитие ребенка, приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей.

Так, мы видим тесную взаимосвязь между принципами антропологического подхода. Они не подчиняются один другому, а реализуются в комплексе. Они обеспечивают всестороннее развитие, наиболее полное раскрытие индивидуальных сил и способностей ребенка, а также наиболее полную самоидентичность подрастающего поколения в Культуре, при этом неумолима и роль поддержки учителя в этом процессе.

Список литературы

1. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. – М.: Логос, 2013.
2. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М., 2005.
3. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход. – Волгоград, 2005.

4. Намаканов Б.А., Расулов М.М. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Сибирский педагогический журнал. 2011 (№2). – С.61-70

5. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000.

6. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. – Ростов-н/Д, 1999.

В.А. Фурсов, Н.В. Лазарева, г. Ставрополь

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В условиях действия федеральных образовательных стандартов и вступления в силу закона «Об образовании в РФ» особую актуальность приобретают вопросы совершенствования корпоративных механизмов управления мотивационным развитием персонала образовательных учреждений, повышения эффективности использования кадрового потенциала, а также формирования и развития организационной культуры, направленной на стимулирование непрерывного совершенствования профессионального мастерства и творческого роста работников.

Эффективная деятельность образовательных учреждений на рынке зависит от наличия у них уникальных ресурсов и организационных способностей (компетенций), которые являются главным источником факторов конкурентоспособности данного учреждения на рынке образовательных услуг [2]. Поэтому мотивационное развитие работников образовательного учреждения на принципах процессно-компетентностного подхода в процессе профессиональной деятельности – одна из первостепенных задач в практике построения систем управления персоналом. Компетентностный подход является инструментом, при помощи которого появляется возможность оценить динамику личностного и профессионального развития, что повышает мотивацию и включенность персонала в производственный процесс.

Компетентностный подход строится на необходимых компетенциях, которыми должен обладать работник. Появлению понятия компетенций способствовали процессы проведения оценки и сравнения персонала.

Под компетенцией будем понимать комплекс характеристик (качеств) работника, включающий наряду со знаниями и навыками и личностные характеристики (способности, эмоциональные и волевые

особенности, ценности и установки, проявляющиеся в деловом поведении). Это не просто объем профессиональных знаний и навыков, а также личностные характеристики и установки, проявляемые в поведении человека и необходимые для выполнения непосредственных должностных обязанностей в заданных условиях и на заданном уровне качества.

Управление мотивационным развитием персонала по компетенциям, которое активно применяется во многих успешных организациях, позволило им качественно усовершенствовать все процессы управления персоналом. Суть компетентностного подхода заключается в разработке и применении на практике моделей компетенций работников, их подборе и подготовке в соответствии с этими моделями, использовании соответствующих методов оценки персонала [3]. Использование компетенций при оценке персонала позволяет анализировать не только результаты, достигнутые сотрудником за прошедший период, но и способы достижения таких результатов.

В настоящее время метод изучения компетенций достаточно широко используется во всем мире. Корпоративным моделям компетенций отводится важная роль и в системах мотивации работников, подготовки кадров и управления персоналом. Разработка компетенций персонала может быть проведена исходя из концепции дифференцированности или концепции унификации компетенций [8]. Первая из них состоит в том, что разные должностные позиции предполагают и разные типы поведения, поэтому организация может создать несколько моделей компетенций – отдельно для руководителей высшего звена, деканов, заведующих кафедрами, других категорий работников. Вторая базируется на противоположной точке зрения и состоит в том, чтобы разработать только одну корпоративную модель компетенций, общую для всех сотрудников организации. Корпоративная модель позволяет унифицировать персонал с точки зрения соответствия стратегическим целям организации, а ее разработка позволит выработать общий профиль требований к персоналу и дополнить его в соответствии с требованиями конкретных должностей и организаций, выдерживая в целом стратегически важные требования к работникам всей системы образовательного учреждения.

Профиль компетенций – это список компетенций, точное определение уровня их проявления, относящихся к конкретной должности. Профиль компетенций описывает не только то, что ожидается от работников, но и то, как им следует действовать.

Эффективная модель компетенций должна быть ясной и легкой для понимания, описываться простым языком и иметь простую структуру. Большинство моделей могут быть описаны с помощью 10-12

индивидуальных компетенций [9]. Чем больше компетенций содержит модель, тем труднее ее внедрить в корпоративную практику.

Модель компетенций состоит из кластеров (блоков) компетенций. Кластеры компетенций – набор тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной «связке»). Каждый кластер компетенций имеет уровни – набор родственных поведенческих индикаторов, которые представляют собой стандарты поведения, наблюдаемые в действиях человека, обладающего конкретной компетенцией.

Корпоративным моделям компетенций отводится важная роль, как в системе подготовки кадров, так и управления персоналом [4]. В одних организациях модель компетенций является ключевой в работе с кадрами, в других – профили компетенций используются в качестве прикладных инструментов, например, для оценки персонала. Как правило, модели компетенций используются в образовательных учреждениях: при подборе и обучении персонала, при аттестации, при мотивации.

Дадим характеристику типов компетенций:

1. Корпоративные (или ключевые): компетенции, которые поддерживают миссию и ценности организации и, как правило, применимы к любой должности в организации. Они включаются в презентационные и информационные материалы.

2. Управленческие: компетенции, применяемые в отношении должностей всех уровней управления. Используются для оценки руководителей

3. Специальные: компетенции, используемые в отношении определенных групп должностей разных подразделений. Это знания и навыки, определяющие профессиональные обязанности, уровень владения ими, способность применения их на практике отдельными категориями работников.

4. Личностные: компетенции, имеющие надпрофессиональный характер и необходимые в любой области деятельности. Под ними подразумевается духовная зрелость, осознание человеком жизненных целей и смысла жизни, понимание себя и других людей, умение понять глубинные мотивы поведения.

5. Простые: единый перечень индикаторов поведения, который может быть разработан, к примеру, руководителем организации.

6. Детализированные: компетенции, состоящие из нескольких уровней (количество уровней определяется на этапе разработки модели компетенций).

Большинство организаций использует компетенции для того, чтобы добиться согласованности деятельности своих работников; обмениваться информацией с работниками; улучшать взаимодействия в группах; установить высокие стандарты качества и эффективности; оказать помощь работникам в развитии своих компетенций, необходимых для успешной деятельности; уточнить ожидания от деятельности работников и т.д. [4].

Управление компетенцией в образовательном учреждении представляет собой процесс сравнения организацией с наличными ресурсами и выбором форм воздействия для приведения их в соответствие.

Следующим этапом применения компетентностного подхода является оценка уровня компетенции работника по её составляющим. На основании полученной оценки работника выстраивается система его мотивации для профессионального развития, включающая: составление моделей компетенций; описание поведенческих индикаторов; установление взаимосвязей между оценкой по составляющим компетенций и оплатой труда; документальное оформление системы оценки и оплаты по компетенциям; внедрение новой системы оценки и оплаты труда.

Выбирая методические подходы к формированию системы компетенций организации, можно адаптировать уже готовые модели к должностям конкретного предприятия или разрабатывать оригинальные (уникальные) модели для своего учреждения.

Для формирования оригинальной модели компетенций работников образовательного учреждения необходимо: иметь описание всех должностей и функциональных обязанностей в соответствии с организационной структурой и штатным расписанием, выполняемых работниками для реализации поставленных задач; определить на основе стратегии и кодекса корпоративной этики требуемые для обеспечения конкурентоспособности образовательного учреждения компетенции.

Разные должностные позиции предполагают и разные типы поведения, поэтому образовательное учреждение может создать несколько моделей компетенций работников. Оптимальное число компетенций для сотрудника – от пяти до девяти компетенций [7].

Для оценки компетенции целесообразно проводить сравнение достигнутого работником уровня компетенции с моделью компетенций по каждой категории работников [6]. Модель компетенций представляет собой перечень компетенций с конкретными показателями их проявлений в профессиональной деятельности. В модель включаются элементы

компетенции, наиболее важные для каждой категории работников и образовательного учреждения на данном этапе его развития.

Метод компетенций станет эффективным инструментом оценки персонала только тогда, когда будет установлена возможность измерять степень проявления у работника каждой компетенции. Для этого должна быть разработана шкала оценки [1]. Обычно средние баллы такой шкалы соответствуют уровню развития компетенции, достаточному для выполнения определенной задачи.

Применение компетенций начинается уже на этапе подбора персонала, когда происходит оценка демонстрируемых компетенций и их сравнение с требуемыми. В результате образовательное учреждение получает информацию, необходимую для расстановки персонала в организации и определения целей и задач обучения и развития новых работников. Таким образом, осуществляются компенсация недостающих компетенций и продвижение по службе наиболее квалифицированных работников. Следовательно, компетенции целесообразно использовать на этапе отбора персонала, расстановки кадров, обучения, продвижения по службе и на всех этапах, связанных с оценкой их деятельности (аттестация, планирование карьеры). Хорошо проработанные компетенции помогут упорядочить проведение аттестационных мероприятий.

Как и у любого другого метода оценки персонала компетентностный подход в управлении персоналом также имеет ряд своих достоинств и недостатков.

Для организации эти преимущества следующие: 1. Разработка единых стандартов описания эффективности работы способствует установлению взаимопонимания между работниками разных подразделений и разных уровней; 2. Согласованность при оценке работника: все эксперты одинаково понимают, что такое «ценные качества» работника, и знают, что необходимо оценить, а что можно проигнорировать; 3. Возможность определить сильные и слабые стороны каждого работника и использовать эту информацию для планирования карьеры и развития; 4. Появляются основания для формирования кадрового резерва и планирования карьеры работников; 5. Разрабатываются стандарты качества выполняемых работ.

Для работников эти преимущества другие: 1. Лучшее понимание того, что делает работник и какие качества ему необходимы, а также какие требования к нему предъявляют; 2. Возможность получения обратной связи о своих сильных и слабых сторонах, общем потенциале и карьерных перспективах.

Существуют и недостатки управления персоналом на основе модели компетенций, которые сводятся к следующему: 1. Достаточно длительный и трудоемкий подготовительный процесс, включающий подготовку списка компетенций, формирование группы экспертов и их обучение; 2. Детальная оценка каждого критерия и уровня его выраженности процесс трудоемкий и дорогой; 3. В формировании компетенций возможны и ошибки, связанные с разработкой пересекающихся компетенций; сложных компетенций; противоречивых компетенций; компетенций, содержащих в описании не индикаторы поведения, а желаемый результат; плохо проработанных компетенций; компетенций, неправильно определяющих стандарты; модели компетенций, заимствованной у другой организации; неверно определенных компетенций; неудачно внедренных компетенций; несвоевременно внедренных компетенций; неверно использованных компетенций.

Компетентностный подход как инструмент управления мотивационным развитием персоналом дает четкое определение профессиональных и поведенческих требований, предъявляемых к работнику в зависимости от его руководящего уровня, профессии, занимаемой должности и выполняемых задач [5].

Универсальность модели компетенций заключается в том, что:

1. Модель позволяет напрямую связать систему управления мотивационным развитием персоналом со стратегическими целями образовательного учреждения. Эта связь выстраивается через определение профессиональных и личностных качеств работников, ключевых компетенций будущего организации.

2. Компетенции способствуют формированию корпоративной культуры образовательного учреждения и достижению общего видения миссии и целей организации как ее руководством, так и ее работниками.

3. Модель описывает реально наблюдаемое поведение людей на работе простым и доступным для работников и руководителям языком, что повышает отдачу при использовании компетенций.

4. Модель компетенций лежит в основе системы работы с персоналом: облегчается процедура найма персонала, появляется возможность сопоставить характеристики кандидата с требованиями к должности; работникам дается четкое представление о предъявляемых к ним требованиях, о стандартах успешного выполнения работы; повышается эффективность обучения и развития работников, т.к. программы обучения формируются на достижение корпоративных стандартов, указанных в компетенциях; руководитель получает критерии для оценки эффективности работы подчиненных и, как следствие, для

оценки соответствия персонала стоящим перед организацией задачам; обеспечивается мотивационное развитие персонала и планирование карьеры.

Таким образом, компетентностный подход выступает сегодня основой управления мотивационным развитием персонала в образовательном учреждении. Преимущества компетентностной модели по сравнению с другими подходами и формами организации мотивации работников заключаются в том, что она позволяет не только четко представить, какими характеристиками должен обладать работник, но и показывает, какие компетенции необходимо развивать человеку, чтобы он выполнял возложенную на него работу наилучшим образом.

Список литературы

1. Вучкович-Стадник А.А. Оценка персонала: четкий алгоритм действий и качественные практические решения. – М., 2008.
2. Катькало В.С. Ресурсная концепция основных идей и понятий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8. – 2002. – Выпуск 4.
3. Коновалова В.Г., Митрофанова Е.А., Белова О.Л. Компетентностный подход в управлении персоналом / Под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2012.
4. Кравченко К.А. Организационное строительство и управление персоналом крупной компании. – М., 2005.
5. Лазарева Н.В., Фурсов В.А. Управление мотивационным развитием транспортной организации: монография. – Ставрополь, 2011.
6. Сергиенко С.К. Современные отечественные технологии оценки и развития управленческого персонала. – М., 2004.
7. Спенсер М. Сайн, Спенсер-мл. М. Лайл Компетенции на работе / Пер. с англ. – М., 2005.
8. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям/ Пер. с англ. – М., 2003.
9. Управление персоналом: энциклопедия / Под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2009.

**АНТРОПОЛОГИЗМ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО
ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА**

Современные социальные преобразования требуют определения таких путей дальнейшего исторического развития, при которых стало бы возможным обеспечение гармоничного сочетания общих и частных культурных характеристик современности, а развитие социально-экономической сферы обуславливалось бы содержанием духовного мира человека, его развитием и социокультурной устремленностью личности. Сегодня происходит процесс поиска наиболее оптимальной образовательной модели, что требует серьезного общенаучного и философского осмысления проблемы человека. Сложившаяся ситуация в условиях современного образования делает необходимым выработку не только механизмов и способов постижения человеком себя и мира с учетом социокультурных изменений, но и должна способствовать формированию личности будущего педагога как заинтересованного и творческого соучастника развития и обновления общества. Характер, цели и содержание образования взаимообусловлены культурой общества. С точки зрения гуманистической парадигмы воспитание является целенаправленным процессом культурного развития человека. Именно «погружение в культурную среду, приобщение к этой культуре и понимание её ценностей является основным условием и необходимым источником воспитания» [1, с. 38].

В условиях современности образовательная деятельность рассматривается как один из основных видов человеческой активности. Именно такая деятельность, содержащая познавательно-преобразовательные аспекты личностной активности, способна обеспечить расширенное производство и воспроизводство жизненного процесса человека в качестве духовно-нравственной и самоценной индивидуальности.

Изучение гуманитарных дисциплин имеет в этом деле наиболее важное значение. Основной задачей преподавания гуманитарных дисциплин является создание условий для формирования интереса и положительной мотивации в овладении содержанием предмета. Сам процесс изучения гуманитарных дисциплин предполагает выработку механизмов и способов постижения человеком самого себя и своего места в мире через «погружение» личности в мир культуры и осуществление

взаимодействия с окружающей действительностью на основе фундаментальных общечеловеческих ценностей.

Культура является важной сферой интеграции всех областей знания, рассматривающей их в единстве с общим прогрессом человечества. Человек всегда вписан в конкретное историческое время, а культура «всемирна» и «всевременна». Каждое новое поколение пытается переосмыслить полученное культурное наследие с позиций своего социального опыта. Культура выступает способом познания мира человеком, а гуманитарные дисциплины обеспечивают трансляцию этого знания, что объясняет их исключительно важное значение в образовании и воспитании личности.

Происходящие в условиях современного общества процессы рассогласования между «культурной» и «социальной» структурами, выражаются, по мнению исследователей, в невозможности достичь «определяемых культурой целей» нормальными, законными, установленными обществом средствами, что побуждает личность к поиску иных – девиантных способов удовлетворения потребностей» [3]. Философы отмечают утрату современным человеком способности рефлексировать в себе наличие внутреннего ядра, сущностной самости, что облегчает возможность проникновения и распространения разрушительных тенденций. Это предъявляет к процессу образования и подготовке педагога все более высокие требования, удовлетворить которые без возрождения фундаментальных базовых ценностей гуманитарной области знания представляется затруднительным. Гуманитарное знание в сущности своей уже антропологично, так как это «знание о человеке» и «знание для человека». Именно гуманитарная составляющая в структуре современного образования должна стать основой формирования культуры современной личности.

Специфика гуманитарного знания заключается во всем многообразии историко-культурного, духовно-нравственного наследия, и направлена на понимание общей картины мира, на выработку адекватных способов взаимодействия с окружающим миром на этической основе. Образовательный процесс конституирует жизнь всякого общества, институты которого функционируют и развиваются благодаря притоку свежих сил, а то, какими они будут, прямо зависит от конкретной образовательной системы. Поэтому во все времена человечество понимало глубинную значимость образовательной проблематики. Что касается современного образования, то следует отметить, что сегодня этому уделяется недостаточное внимание. Теоретические и практические споры по поводу образования касаются вопроса необходимости его

реформирования, при этом зачастую слепо насаждаются «западные» шаблоны, что приводит к искажению принципа преемственности в деле просвещения. Во многом это обуславливается и причинами объективного характера. Так, например, проникновение в массовую культуру кентаврических явлений, трактуемых современной наукой как псевдокультура, антикультура, контркультура, квазкультура и распространение этих проявлений в образах культуры во многом искажает и затрудняет воспитательные возможности искусства, снижая общий уровень культуры современной личности, и, в первую очередь, уровень её воспитанности [4, с. 29]. Указанные явления наблюдаются как в социальных, так и в культурных процессах. Суть их заключается в том, что они являются неполноценными заменителями, которые примитивизируют жизнь, сводя её к эксцессам, в конечном счете, создают мир человека как некое правдоподобие при полном отсутствии идеалов, элементарного общечеловеческих ценностей. Более того, такие кентаврические эрзаобразы культуры проникают в сознание подрастающего поколения и формируют соответствующие ценностные ориентации. А это, как следствие, порождает проблему характеристики объяснения того, как можно «охарактеризовать совмещение несовместимого». Иными словами, отсутствие какого-либо подобия образов культуры напрямую отражается на проблемах современного образования. Но не следует забывать, что для достижения положительных результатов чрезвычайно важным является сохранение своей оригинальности, уникальности, и, прежде всего, через культуру, которая уже сама по себе должна способствовать приобщению подрастающего поколения к высшим духовным ценностям, а значит, образованию личности. Педагог должен нести образ культуры в её лучших духовных достижениях и ценностях.

В условиях современного российского общества отечественная система образования нуждается в реформировании. Причем акцентирование роли гуманитарных дисциплин в системе высшего образования с необходимостью требует пересмотра существующих стандартов образования. При этом представляется важным учитывать имеющийся отечественный опыт. Антропологизма современного гуманитарного знания выражается в том, что направлен на формирование онтологических констант в человеке, как патриотизма, гуманизм, профессионализм, ответственность за результаты своей деятельности, уважение к истории и культуре своего отечества, высокая духовно-нравственная культура. Это составляет основу гражданской позиции и

профессиональной компетентности педагога. Недооценка роли этого может приводить к заблуждениям и ошибкам.

Одним из заблуждений, обуславливающим множество проблем содержания и качества образования, является игнорирование гуманитарной составляющей знания и, как следствие, утилитаризация образования. Ориентация на сиюминутную материальную выгоду приводит к недостаточному использованию потенциала гуманитарного знания, в частности учебных дисциплин, направленных на формирование и развитие способности самостоятельного мышления, в первую очередь – философии, истории, культурологии, этики. Это в итоге ставит проблему качества подготовки специалистов в ряд глобальных проблем наряду с проблемой философско-мировоззренческих ориентиров культурного развития, адекватных современным условиям общественного и цивилизационного состояния.

В условиях современного образования особенно значимой становится проблема развития индивидуального творческого мышления, во многом обуславливающегося качеством гуманитарной составляющей программ обучения. При получении соответствующего образовательного уровня в рамках учебного заведения формирующуюся личность студента следует знакомить с альтернативными типами мировоззрения, чтобы в дальнейшем будущий специалист мог самостоятельно и осознанно выстраивать и осуществлять траекторию культурного развития и личностного совершенствования. Конечно, целенаправленный выбор будет зависеть и от субъективных факторов жизнедеятельности, но дать представления об основных закономерностях исторического и культурного развития человечества всем необходимо.

Однако сегодня современная российская ситуация в области профессионального образования такова, что под гуманитарным уровнем образованности будущего специалиста учитывается, по всей видимости, узкопрофессиональная подготовка. Следствием этого отмечается тенденция ограничения объема часов, выделяемых на изучение общегуманитарных дисциплин в государственных образовательных стандартах. Особенно неудовлетворительно, по нашему мнению, обстоит дело с философскими дисциплинами, призванными вырабатывать у обучающегося потребность к образовательному процессу путем раскрытия перед ним неограниченных возможностей разработки собственного познавательно-мировоззренческого «поля культуры» и выстраивания своей «картины мира». Хотелось бы в этой связи напомнить мнение Д.С. Лихачева о том, особенность гуманитарного знания заключается в том, что в разных его областях одни и те же понятия могут

иметь различное значение и толкование. В целом же, «образованность, культурность, идейность непременно обуславливаются способностью вхождения в сферу сознания, где нравственные ценности создают истинный мир человека» [3, с. 3]. И для того чтобы выстраивать свою «картину мира», адекватную временным и социокультурным параметрам, необходимо иметь представления о многовариативности толкования одних и тех же понятий различными областями гуманитарного знания. Это определяет способность к самостоятельному и свободному мышлению, что, по сути дела, отражает содержательную сторону понятия «просвещения». Без достаточного уровня изучения гуманитарных дисциплин в обществе происходит явление, которое И. Кант называл «отсутствием просвещения» или квазисознанием [4, с. 131]. «Непросветившийся» индивид становится объектом манипулирования, что в условиях информационного общества чревато многими негативными последствиями. По этому поводу ещё в 60-е гг. XX века западноевропейские представители информационных моделей культуры (М. Маклюэн, О. Тоффлер, Д. Несбитт) прогнозировали, что наступление информационного общества ознаменует собой качественно новый этап в бытии человечества, при котором высокие технологии способны изменить не только «лицо планеты, но и саму суть человека как социального существа». При этом человек лишается культурной и исторической индивидуальности. И такое общество, по мнению О. Тоффлера, формирует «одномерного человека», обладающего повышенной мобильностью и не нуждающегося в сохранении каких-либо национальных, культурных или исторических традиций.

Все это актуализирует проблему формирования общей культуры личности будущего педагога наравне с информационной культурой. Только гармоничное соотношение духовно-нравственной и информационно-технологической составляющих культуру личности может способствовать эффективности образовательного процесса и подготовить формирующуюся личность будущего педагога к позитивной реализации в профессиональной сфере и в жизни.

Понятно, что информационные технологии являются неотъемлемой особенностью культуры современного общества. Но не следует переоценивать их влияния. В информационном обществе происходит совершенствование условий быта человека, но не совершенствование личности. С точки зрения философского осмысления культура – это жизнь индивида в пространстве ценностей, а человек есть реализация в этой культуре определенных ценностей. Конкретное содержание ценностей может быть различным, а сама форма выражения их – универсальна.

Понятно, что человек создает культуру, мир, преобразует общество, словом все то, в чем он живет и действует, но не следует забывать, что именно культура формирует эти универсальные чувства, которые и выступают движущей силой и побудительным мотивом преобразовательной деятельности человека.

Педагогическая деятельность направлена, прежде всего, на обеспечение условий взаимодействия субъектов образовательного процесса и представляет собой концентрированное выражение интеллектуального, профессионального, общекультурного, духовно-нравственного содержания личности педагога. В условиях современного образования требования к организации и осуществлению непосредственно образовательного процесса значительно повышаются. Этого нельзя не учитывать в практической педагогической деятельности. В то же время современные педагогические технологии не могут быть успешно реализованы без достаточного уровня культуры педагогического труда, личностной культуры.

Таким образом, в условиях современного образования для полноценного обеспечения качества подготовки будущего педагога наряду с процессами совершенствования, модернизации, разработки программ и технологий необходимо формировать культуру личности. Образование, обращённое к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, имеет своей целью формирование личности, познающей и творящей культуру. Такое образование способно обеспечивать ценностное смысловое развитие человека, раскрывая и поддерживая индивидуальность, уникальность и неповторимость каждой личности во взаимосвязи с вековой культурой её народа. Антропологизм современного гуманитарного знания выступает основой формирования культуры будущего педагога, что определяет профессиональную компетентность личности и возможности её дальнейшей профессиональной реализации.

Список литературы

1. Корольков А.А. Духовная антропология. – Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та, 2004. – С. 36 – 43.
2. Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Новый мир. – 1993. – №2.
3. Никонов А.В. Социально-философские аспекты адаптации в аномическом обществе / Интернет-ресурс: [http:// articles. excelion. Ru / science / filosofy / 40945980. html](http://articles.excelion.Ru/science/filosofy/40945980.html). Дата обращения – 16. 03. 2012.
4. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема в социологическом или культурологическом измерении // Социология и культурология: новые

водоразделы и перспективы взаимодействия: Материалы международной научной конференции (1-3 апреля 2010 г., Белые Столбы) / отв. ред. Н.А. Кочеляева, К.Э. Разлогова. – М., 2010. – С. 27 - 35.

А.В. Шумакова, г. Ставрополь

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

Потребность в широко образованных компетентных специалистах в области педагогического образования, людях с развитыми альтруистическими и эмпатическими способностями, мобильных в освоении новых педагогических и психологических технологий, вызывает необходимость усовершенствования системы профессиональной подготовки и разработки новых моделей педагогической деятельности, основанной на принципах интеграции знаний профессиональной и гуманистической направленности.

В настоящее время в профессиональном высшем педагогическом образовании сложилась непростая ситуация: введение нового (3-е поколение) Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) потребовало разработки основных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ и новых учебников; двухуровневая подготовка (бакалавр, магистр) обусловила построение компетентной основы образовательного процесса. В связи с этим требуется обновление форм, методов и содержания профессиональной подготовки будущих учителей с учетом требований ФГОС ВПО.

Антропологический контекст рассмотрения современных проблем подготовки учительских кадров новой формации, позволил осознать роль педагога в формировании Человека Новой эпохи. Уже сегодня, очевидно, что учитель завтрашнего дня должен быть готов «выращивать» из нынешних школьников личность, со значительно более широким инновационным потенциалом, креативными способностями, прогрессивными ценностными ориентациями и высоконравственными человеческими характеристиками. В условиях долгосрочных реформ и модернизационных процессов возникает вопрос – соответствует ли действующий учительский корпус, а также система подготовки учителей в целом, ожиданиям социума и профессиональным требованиям, которые сформулированы в проекте Профессионального стандарта педагога?

Вместе с тем приходится констатировать, что общество предъявляет все возрастающие требования к профессиональной подготовке педагога, а родители и учащиеся все более выражают неудовлетворение деятельностью учителей, их неготовностью к пониманию индивидуальной ситуации развития ребенка. В связи с этим, существующая предметно-функциональная система подготовки учителя не позволяет достичь целостности (антропологичности) представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и специфики её реализации в условиях как инновационных, так и традиционных видов деятельности. Педагогические знания, способы обучения и воспитания приобретаются будущим учителем дискретно, характеризуются фрагментарностью, разрозненностью. Существующие недостатки традиционной образовательной модели обоснованно привели к необходимости поступательного развития системы российского педагогического образования, в общенаучном плане характеризуемого постепенной сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой образовательной практике знаниевая парадигма образования на научно-теоретическом и прикладном уровнях трансформируется в личностно ориентированные педагогические концепции и соответствующие практико-образовательные системы, основанные на антропологическом подходе и продуцирующие идеи о личности как субъекте творческого развития. В смысловом контексте данного парадигмального направления современный учитель должен обладать профессиональной компетентностью, позволяющей в полной мере приобщать учащихся к миру культуры и способствовать раскрытию творческого потенциала их личности; применять инновационные знания в различных профессиональных обстоятельствах; нетрадиционно подходить к решению педагогических задач и организации новых видов педагогической деятельности. Перед педагогической наукой и практикой назрела насущная потребность перехода от предметоцентрированного вузовского образования к проектированию оптимальной модели образовательно-профессионального пространства педагогического вуза, обеспечивающего современное качество подготовки учителя, способного креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания; обладающего собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями. Выпускник педагогического вуза должен «не просто войти, но и быстро освоиться в педагогической реальности, стать лидером обновления и качества образования» [1, с.47]. Незаменима роль учителя в сохранении духовной матрицы общества, суть которой – воспроизводить себя через воспитание новых поколений. «Учитель – не только профессия, суть

которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [2, с.25].

Таким образом, поставленные перед школьным учителем образовательные и воспитательные задачи, требующие его соответствия новым критериям качества, обуславливают необходимость построения образовательно-профессионального пространства вуза на основе антропологического подхода, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему может быть актуализирован широкий спектр возможностей профессиональной социализации будущего учителя, обеспечена динамика его профессионального развития.

Однако, несмотря на положительные результаты и качественные наработки ученых в проектировании образовательного пространства вуза, как показала практика, данная проблема решается медленно, бессистемно, слабо учитываются личностный потенциал, ценностные ориентации личности, принципы преемственности и непрерывности образования. В связи со сказанным считаем, что вопросы проектирования такого пространства могут быть решены только в контексте целостного (антропологического) развития личности, с опорой на историко-педагогический опыт, с учетом принципов преемственности и непрерывности образования.

Формирование специалиста как целостной личности возможно в специфическом образовательно-профессиональном пространстве вуза. Необходимость интеграции образовательного (процессуальная часть) и профессионального (содержательная часть) пространства в вузе обусловлена формированием профессиональных и личностных качеств будущего специалиста, причем приоритет должен быть отдан образовательному пространству, как ведущему на данном этапе профессионального становления личности.

Анализ теоретической разработанности проблемы исследования позволил определить образовательно-профессиональное 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 качество профессиональной подготовки учителя. Данное понятие вносит вклад в педагогическое регионоведение, раскрывая в контексте антропологического подхода качественно новые способы профессиональной подготовки учительских кадров в среде своего региона на основе осознания собственной

сопричастности региональной ментальности, культуре, традициям, образу жизни.

Образовательно-профессиональное пространство вуза как специально организованная совокупность взаимосвязанных образовательных и профессиональных структур, характеризуется многофункциональностью (компоненты: образовательный, профессиональный, практический, исследовательский, управленческий, финансово-экономический и др.) и многопрофильностью (деятельность в рамках вуза, учреждений, организаций и др.).

Образовательно-профессиональное пространство педагогического вуза – это многомерный социально-педагогический объект, который выступает ресурсом обеспечения качества профессиональной подготовки учителя. Антропологический подход позволил охарактеризовать данный объект как ценностно объединяющее единство взаимообусловленных и взаимодействующих кластеров-подпространств. Они функционируют на основе изменения ресурсных потенциалов, входящих в их состав социально-педагогических систем, которые способствуют преимущества подготовки учительских кадров, расширению сферы социальных коммуникаций студентов, включению их в новые виды социально-педагогических практик, моделированию ситуаций развития педагогических компетенций и др. Структура образовательно-профессионального 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 и др. В системно-целостном аспекте обозначенные субъекты-учреждения образовательно-профессионального пространства педагогического вуза реализуют скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений в контексте общих интегративных и специфически-функциональных образовательных требований.

Антропологический подход позволяет выделить такие свойства образовательно-профессионального пространства вуза как открытость, многомерность, целостность, непрерывность, адекватность природе личности и характеру личностного роста. В связи с этим субъекты данного пространства

являются его основной педагогической ценностью, с их неповторимым, уникальным внутренним миром и индивидуально-

специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, продуцируемого в образовательно-профессиональном пространстве вуза. Отсюда – гибкое управление, способное «запустить» механизмы самоорганизации и инициировать профессиональное становление студентов в данном пространстве.

Образовательно-профессиональное пространство вуза характеризуется особой философией организации подготовки профессиональных учителей. Поскольку только в стандартах и квалификационных характеристиках этих специалистов, кроме профессиональных, содержатся высочайшие требования к личностным, человеческим качествам, это и определяет специфичность педагогического образования, его направленность не только на освоение студентами необходимого объема научных знаний, программ, но прежде всего, на формирование у него, так называемого, педагогического мировоззрения, готовность к нелегкому служению человеку, настоящему подвижничеству ради сохранения и развития личности ребёнка, его интеллекта, физического и психического здоровья.

Именно в содержательном наполнении данного пространства осуществляется духовная, мировоззренческая составляющая содержания обучения, происходит формирование у будущих учителей ещё в студенчестве ясных нравственных ориентиров, личностных качеств, дающих моральное право воспитывать на примере собственных жизненных выборов.

Образовательно-профессиональное пространство педагогического вуза – это особое пространство, нацеленное на формирование профессионально-ценностного сознания педагога. Выступая субъектом такого пространства, студент овладевает следующими обобщёнными элементами педагогической культуры: языковой педагогической культурой; формами и способами педагогического мышления; рефлексией, обеспечивающей познание окружающей среды и себя в ней; системой педагогических ценностей, отвечающих гуманистическим канонам подлинных педагогических систем; взаимосвязанностью видов и способов бытийной и профессиональной деятельности; допустимыми и желаемыми нормами человеческих взаимоотношений и принятых в обществе социально ролевых диспозиций; эффективными моделями передачи и усвоения социального опыта; формами, стратегиями и стилями взаимодействия, обеспечивающими решение личностно и социально значимых задач и др.

Ресурсный потенциал образовательно-профессионального пространства педагогического вуза обеспечивает создание 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» для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности; 4) моделирования ситуаций развития опыта профессионально-педагогических отношений в открытой социально-педагогической среде; 5) 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.

В образовательно-профессиональном пространстве педагогического вуза реализуются технологии обучения и воспитания будущего учителя на основе принятия каждым его субъектом соответствующей творческой позиции в структуре данного пространства; свободной маневренности ресурсами; согласованности целевых и ценностных ориентиров, мотивов, содержания, технологий деятельности; достижения благоприятного эмоционально-психологического комфорта в зонах совместной деятельности субъектов; проявления взаимозависимой автономии каждого подпространства при 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, образовательно-профессиональное пространство педагогического вуза, проектируемое на основе антропологического подхода, способствует достижению нового качества подготовки учителя завтрашнего дня, владеющего интегративными знаниями и опытом,

способного в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности.

Список литературы

1.Сергеев Н.К. Университетское педагогическое образование в современных условиях // Педагогика. – № 10. – 2011. – С.47-56.

2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

<i>Воробьев Е.Н.</i> Кризис педагогических профессий: европейский взгляд на суть и причины	3
<i>Емельянов О.Б.</i> О подготовке педагогических кадров для обеспечения образования в среде старейшего казачества терского левого бережья в XIX веке (дореформенный период)	9
<i>Каблахов Р.И.</i> Об общественном значении учителя в современном мире.	15
<i>Крюкова А.А.</i> Из опыта решения проблемы обеспечения дореволюционной школы педагогическими кадрами.	21
<i>Куликова С.В.</i> Эволюция взглядов на подготовку педагога России в XIX – начале XX века.	28
<i>Леонова Н.А.</i> Подготовка педагогических кадров в системе среднепрофессионального образования в 1920-1930-е гг. на Ставрополье.	34
<i>Немашкалов П.Г.</i> Место и роль национальной школы на Северном Кавказе в развитии просвещения населения в XIX – начале XX в.	38
<i>Пахнющая М.А.</i> Системообразующая роль личности учителя в педагогической системе С.А. Рачинского.	45
<i>Суменко Л.В.</i> Изменение представлений о ценности педагогической профессии под влиянием различных социальных факторов.	48
<i>Ширванян А.Э.</i> Учительство России как профессиональная группа в послевоенные годы.	55

РАЗДЕЛ 2. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЕЙ

<i>Аверьянова Е.Н.</i> Профессиональные компетенции современного учителя как ресурс обеспечения педагогических инноваций.	61

Акопова М.А. Академические и профессиональные способности будущего специалиста: аспекты взаимосвязи.	65
Алексеева М.Н., Колпакова Н.А. Антропологический контекст готовности педагога к инновационной деятельности.	70
Алексеева О.В. Педагогическая культура молодого учителя и его деятельность в многомерном педагогическом пространстве.	73
Артеменкова Л.Ф. Общее и особенное в требованиях к профессионализму и личностным качествам педагога-дефектолога.	78
Бобрышов С.В. Требования к личностным и профессиональным качествам учителя в отечественной педагогической литературе XIX века в пореформенный период	83
Будагян И.С. Особенности готовности к профессиональной деятельности учителя-словесника – неносителя русского языка.	90
Веселова В.Г., Иохвидов В.В., Клычникова Н.Н., Иохвидов В.М. Профессиональные компетенции учителя, обеспечивающие создание развивающей образовательной среды.	94
Гончаров В.Н. Ценностные ориентации социокультурной идентичности личности как педагогическая проблема.	97
Григорьев А.Ф., Сухиташвили Л.С., Алейникова Н.Г. Проблемы и подходы к корреляции содержания ФГОС ВПО в области «Искусство» с требованиями ФГОС начального, среднего и старшего общего образования.	103
Дворникова Е.И. Воспитание духовности и формирование культурной идентичности будущего учителя в системе литературного образования.	108
Дегтярева М.Н., Макаренко Е.А. Антропологические основы разработки модели развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков.	116
Джегутанова Н.И. Антропологический контекст проблемы моделирования процесса развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя.	121
Емельянова Л.А. Компетентностная модель современного учителя: подходы к определению.	129
Каневская Ж.О. Особенности профессионального менталитета учителя в контексте современных требований к личности педагога.	133
Карибджанян А.С. Антропологические аспекты транспрофессионализации педагога.	138

Кравцов Ф.Е. Формирование педагогического профессионализма как целостного социального явления.	142
Лидак Л.В. Антропологические проблемы ценностного отношения к эстетике внешности человека в контексте культурно-исторического развития общества	146
Мишина Н.Ф. Компетенции педагога в сфере решения задач обеспечения здоровья обучающихся.	154
Морозова Ю.Н. Личностная толерантность педагога в контексте антропологического подхода.	159
Никульникова Т.А. «Умение танцевать» как базовая профессиональная компетенция педагога-хореографа.	164
Ольшанский Д.А. Профессиональная педагогическая рефлексия как механизм достижения готовности преподавателей высшей школы к информационно-методической деятельности.	168
Острикова И.Н., Близниченко М.В. Профессионализм учителя музыки как отражение единства музыкальной и педагогических сторон его деятельности.	173
Ромашева Н.Б., Магомедов Р.Р., Ромашев А.П., Загирняк М.В. Социальная компетентность будущего учителя в контексте антропологического подхода.	177
Санькова А.А. Сущность и содержание базовой культуры личности педагога: к постановке проблемы.	183
Синицын Ю.Н., Родин В.И. Методологические регулятивы разработки стандарта педагогической деятельности современного учителя.	190
Скрипник Я.Н. Профессиональная мобильность как одна из базовых характеристик современного педагога.	195
Спивак М.В. Информационная компетентность учителя как отражение новых требований к его профессиональным компетенциям и личностным характеристикам.	199
Тронина Л.А. Философия смысла как базовой категории педагогической антропологии.	205
Черкесов Б.А. Профессионально-личностная позиция педагога: структура и содержание.	210
Швецова О.В. Новые требования к личностным характеристикам учителя в условиях внедрения ювеноальной юстиции.	216
Шипилова Е.В. Творчество в структуре личностных и профессиональных свойств педагога-психолога.	222

РАЗДЕЛ 3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ПРОФИЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

- Бобрышов С.В., Апурина В.А.* Антропологическая природа и функции этнокультурности как педагогического феномена среды и личности 228
- Брыкалова О.Г.* Культурологический подход как методологическое основание профессионально-педагогической подготовки будущего учителя музыки. 235
- Кириллова Л.С., Белоцерковец Н.И.* Антропологические и социокультурные основы формирования образовательной среды вуза. 238
- Клычникова Н.Н.* Антропологические механизмы и особенности развития речевой культуры общества на современном этапе в аспекте подготовки педагога. 243
- Кузнецова Т.Б.* Формирование профессиональной речевой культуры будущих учителей в рамках курса «Педагогическая риторика» 248
- Куликова С.В., Лепихов Н.В.* Генезис идей целостного учебно-воспитательного процесса в волгоградской научно-педагогической школе. 251
- Куликовская И.Э.* Становление профессионально-ориентированной картины мира у будущих педагогов в контексте когнитивной антропологии. 260
- Ляхов А.В.* Антропологические основы формирования духовности личности как основы позиции учителя. 269
- Малыгина И.Ю.* Использование методов проблемного обучения в подготовке современного педагога-словесника. 273
- Маркина В.В.* Особенности формирования специальных компетенций специалиста по адаптивной физической культуре. 278
- Маркина В.В.* Роль медиаобразования в формировании компетентности педагогов и учащихся. 281
- Морозова Т.П., Сейфулина Г.В.* Формирование у педагогов психолого-валеологической компетентности средствами программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. 284

Погребная О.С., Прилепских О.С. Формирование психологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования.	291
Прилепских О.С. Подготовка будущих педагогов к антропологическому сопровождению развития детей раннего возраста.	297
Сляднева Л.Н. Антропологические основы хореографического образования.	300
Сухиташвили Л.С. Формирование профессиональных компетенций и музыкально-эстетической культуры будущего учителя музыки.	306
Толстокоров Е.С. Антропологические основы образования при изучении дисциплин «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур» и «Хоровой класс».	311
Торикова Е.Ф. Актуальные аспекты подготовки специалистов по антропологическому сопровождению развития детей в возрасте до трех лет.	316
Фирсова А.Е. Функции антропологического подхода в исследовании педагогических явлений.	320
Фурсов В.А., Лазарева Н.В. Управление мотивационным развитием персонала на основе компетентностного подхода.	328
Чуприна А.А. Антропологизм современного гуманитарного знания как основа формирования профессиональной компетентности будущего педагога.	335
Шумакова А.В. Антропологические основы проектирования образовательно-профессионального пространства вуза как условие обеспечения качества подготовки учительских кадров.	341

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА СТАНДАРТОВ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ**

**Материалы
X Международной научно-практической конференции
(декабрь, 2013 г.)**

Часть I

Корректор Кузнецова Т.Б.
Компьютерная верстка

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman
Усл. печ. л. – 21,24, Усл. изд. л. – 20,3.
Тираж 100 экз. Заказ № 996 от 24.12.2013 г.

Отпечатано в типографии ООО «Бюро новостей»
г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 191 б