



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

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы II международной
научно-практической конференции
20–21 марта 2013 года

Прага
2013

Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика : материалы II международной научно-практической конференции 20–21 марта 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 124 с.

Редакционная коллегия:

Дарбинян Армен Размикевич, член-корреспондент Национальной Академии Наук Республики Армения, доктор экономических наук, профессор РАУ, действительный член Российской Академии естественных наук, ректор Российско-Армянского (Славянского) университета.

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

Аветисян Паркев Сергеевич, доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, действительный член Академии Педагогических и Социальных наук России, проректор по научной работе Российско-Армянского (Славянского) университета.

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

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

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

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

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

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей. Рассматриваются психолого-педагогические вопросы гуманизации в системе образования. Значительное внимание уделяется проблемам формирования профессиональных компетенций с учетом гуманистического подхода.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2013.

© Коллектив авторов, 2013.

ISBN 978-80-87786-22-2

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА БАЗЕ ГУМАНИЗАЦИИ

Гусева О. В.

Мировоззренческая культура как фактор инновационной деятельности современного учителя 6

Дромашко М., Костырко К., Иванец Н.

Гуманистическое развитие духовного потенциала учителя 8

Якименко С. И.

Личностно-ориентированный подход по Гашпару 10

II. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Берберян А. С.

Понятие субъекта в образовательной парадигме как отражение гуманистических установок 16

Sapík M.

Komenský a idea vzdělání v postmoderní době 24

Гарькавая Т. С.

Культура умственного труда младшего школьника как составляющая гуманизации процесса обучения 28

Абдуллина Г. Р., Каргина Н. Ю.

Активизация познавательной деятельности на уроках математики 32

Окольников Ф. Б.

Стратегия формирования и развития личностных универсальных учебных действий в средней школе 34

Валисова Т. В.

Специфика кадетского образования при формировании нравственных качеств личности 37

Афанасьева Е. В.

Мотивационный компонент в организации самостоятельной работы учащихся 41

Киселева С. Л.

Опыт внеклассной работы в образовательном учреждении СПО 42

Зырянова О. М.	
Использование нетрадиционных форм проведения лекционных занятий при обучении математике	44
Валитова Г. А., Маштакова Л. Ю.	
Гуманизация образования в процессе непрерывной профессиональной подготовки в вузе.....	47
Потапчук Т. В.	
Гуманистическое образование в учебном процессе высшей школы	52
Казанжи И. В., Желан А. В.	
Гуманизация пространственно развивающей среды в классическом университете.....	54
Чупрова Л. В.	
Теоретические аспекты подготовки специалистов в вузе: инновационный подход.....	59
Гегамян Э. Б.	
Психологические тренинги в системе высшего образования	64
Муфтахова Ю. Д.	
Профессиональное самоопределение студента	68
Рогалева Г. И.	
Ценностные основы воспитательного пространства университета ..	71

III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова О. В.	
Развитие коммуникативных способностей учителя дошкольной ступени образования.....	78
Бреславская А. Б.	
Проблемы гуманизации образования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов	80
Нагымжанова К. М.	
Инновационно-креативная подготовка учителя начальных классов в динамике его профессионального становления в	82

Горбань Л. В.

Формирование профессиональных компетентностей будущего социального работника в контексте идей болонского процесса..... 89

IV. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ

Ильина Т. Б.

Психолого-педагогические проблемы поликультурной школы и практические пути их решения..... 93

Липницкая Е. Ю.

Сохранение базовых ценностей: расширение и углубление культурных связей русскоязычной диаспоры 103

Калько И. В.

Характеристика уровня сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин 106

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году.....114

Информация о журнале «Социосфера»118

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 123

І. ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА БАЗЕ ГУМАНИЗАЦИИ

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

О. В. Гусева

Средняя общеобразовательная школа № 1,
г. Петровск, Саратовская область, Россия

Summary. This paper examines the relationship of worldview and culture of teacher's innovation. It is noted the unsatisfactory condition of innovative practices among teachers, its dependence is traced on the ideological culture of teachers, based on which the conclusions are made and practical orientations for overcoming this problem are provided.

Key words: teaching; education; innovation; vision.

Сегодня в педагогике самым популярным стало слово «инновация». К сожалению, анализ реальной школьной практики и изучение результатов психолого-педагогических исследований свидетельствуют о недостаточной готовности учителей вести инновационную деятельность. «Мировоззренческое неблагополучие в среде педагогов» отмечает Е. Ямбург: «Общий хаос в головах и смута в сердцах порождают две тенденции: стремление на свой страх и риск склеить развалившуюся картину мира и немедленно представить свой самодельный продукт детям как окончательный и непогрешимый, и тоску по единственно верной идеологии, которая, снова поставит всё на свои места и позволит учителю формировать личность ученика по проверенным лекалам» [4, с. 17].

Компоненты мировоззренческой культуры современного человека (и педагога – в особенности) должны находиться в постоянном обновлении, совершенствоваться и соответствовать новым требованиям нового времени. Профессиональное педагогическое мировоззрение должно представлять собой динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность его профессиональной деятельности и находящих своё выражение в самостоятельной личностной позиции. Не случайно личностно-деятельностный подход в характеристике мировоззренческой культуры учителя выделяет три доминанты: личность, деятельность, творчество. Учитель, идущий в ногу со време-

нем, учитель творческий, деятельный, активный, вряд ли вызовет непонимание у своих воспитанников. И он вряд ли будет использовать в своей педагогической практике привычные и порой устаревшие методы обучения и воспитания.

Поэтому стратегическими ориентирами формирования мировоззренческой культуры учителя как фактора инновационной деятельности становятся:

- повышение профессиональной компетентности учителя;
- умение работать в информационно-образовательной среде;
- толерантность, коммуникабельность, способность к сотрудничеству;
- готовность к самообразованию на протяжении всей жизни;
- умение применять полученные знания в области информационной культуры в практической деятельности;
- осуществление рефлексии собственной педагогической и инновационной деятельности.

Такой учитель будет не только способен к инновационной деятельности, сами инновации и педагогическое творчество станут для него жизненно необходимыми, поскольку их применение в педагогической практике будет способствовать приобретению творческого, проектно-конструктивного, духовно-личностного опыта. Обществом востребован учитель, выступающий активным субъектом педагогического процесса, способный не только к адаптации, но и готовый работать в новых, изменяющихся условиях. Ведь учитель в широком значении – это мыслитель, общественный деятель, формирующий взгляды и убеждения школьников, помогающий им найти жизненные цели и ориентиры.

В ФГОС второго поколения в качестве требований к кадровому обеспечению прямо указано на необходимость педагогам «не только иметь базовое образование, необходимую квалификацию, но и быть способными к инновационной деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и быть готовыми к непрерывному образованию в течение всей жизни» [3, с. 14].

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» требует новых учителей, «как глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями, так и являющихся профессионалами в других областях деятельности, способных помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы» [1, с. 3].

Таким образом, современные требования к учителю основаны, прежде всего, на инновационности педагогической деятельности, которая невозможна без развития его мировоззренческой культуры.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – М., 2009.
2. Словарь по общественным наукам // Глоссарий. Ru
3. ФГОС второго поколения. – М., 2010.
4. Ямбург Е. А. Педагогически уроки XX века: как мы их усваиваем? // Народное образование. – 2008. – № 1.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

М. Дромашко, К. Костырко, Н. Иванец
Николаевский национальный университет
им. В. А. Сухомлинского,
Институт педагогического образования,
г. Николаев, Украина

Summary. The article discusses the various theories with lighting direction of theoretical positions of the authors and attempt to formulate the essence of humanistic orientation of the individual and the structure of this phenomenon is the teachers in primary schools.

Key words: humanization; humanistic development; humanistic methods; humanistic teacher.

Постановка проблемы. Потребность общества в гуманизации и духовном возрождении побуждает учёных к пересмотру приоритетов образования. На современном этапе развития Украины образование призвано обеспечивать возможности интеллектуального, морального, духовного, эстетического и физического развития личности. В "веку просвещения", которым провозглашён XXI в., учитель должен обладать развитым духовным потенциалом, ценностной основой которого является гуманистическая направленность его личности.

Анализ последних публикаций по проблеме показал, что в основе идей относительно духовного развития личности лежат положения гуманистической психологии о её способности к саморазвитию и самореализации (Г. А. Балл, Г. С. Костюк, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Глубоко разработанными являются вопросы организации гуманного педагогического процесса (Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Г. С. Сковорода, В. А. Сухомлинский и др.), концепции гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, Г. А. Балл, И. Д. Бех, С. У. Гончаренко, И. А. Зязюн, В. В. Рыбалко, И. Романенко, А. В. Сущенко и др.). Последние годы формирования духовной культуры учителя в процессе последипломного образования иссле-

дованы О. В. Бабченко. Исторический анализ воспитания духовности личности учителя (конец XIX – начало XX ст.) проведено С. Я. Черниковым. В. Ф. Кудрявцевой рассмотрено развитие духовной культуры педагога в системе повышения квалификации. Однако сущность развития духовного потенциала учителя требует дальнейшего, более глубокого исследования, одним из аспектов которого является его гуманистическая основа.

Цель статьи – рассмотрение сущности гуманистической направленности личности как основы духовного потенциала учителя.

Изложение основного материала. Гуманистическая направленность является одним из четырёх типов направленности личности. Понятие "направленность личности" означает совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, удостоверяющих её относительную независимость от имеющихся ситуаций [3, с. 478]. Гуманистический тип направленности определяют, если цели, интересы и потребности других людей приобретают для личности ведущее значение.

А. В. Сущенко замечает, что "учитель гуманистической ориентации – это личность, способная брать на себя ответственность за судьбу ребёнка, его теперешнюю жизнь, за её духовный и психологический комфорт, за её защиту. Как учитель-гуманист, имеющий адекватные ценности, гибкое профессиональное мышление, развитое профессиональное гуманное самосознание, он направлен на научно обоснованную организацию учебного процесса с гуманистическим направлением" [2, с. 231]. Указанные способности учителя, по нашему мнению, требуют целенаправленного развития в системе последипломного педагогического образования.

Как профессионал учитель должен поддерживать открытость ребёнка, но как человек он часто осуждает то, о чём говорит ребёнок, раздражается. Противоречивыми являются и профессиональные установки учителя. С одной стороны, учитель ознакомлен с положением о том, что он должен поддерживать ребёнка, какой он есть, а с другой – он должен сдерживать негативные проявления личности, вызывать в себе чувство стыда, вины, "воспитывая" школьника. Более привычной оказывается вторая установка. Для того чтобы учитель мог, не колеблясь, принимать школьника таким, какой он есть, должны состояться глубинные духовные преобразования в его личности, для чего ему необходима помощь.

На основе теоретического анализа и рефлексии опыта апробации в практике последипломного педагогического образования системы мер по развитию гуманистической направленности можно сделать следующие **выводы**:

1. Основным фактором духовного развития учителя является системно-содержательная трансформация в педагогическую деятельность гуманистических ценностей.

2. Для овладения педагогами умениями организовывать лично-ориентированный педагогический процесс необходимо комплексное влияние на все составляющие гуманистической направленности учителя: познавательную, эмоциональную, ценностную, поведенческую.

Библиографический список

1. Белокрылова Н. В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Ижевск, 2007. – 19 с.
2. Сущенко А. В. Гуманизация педагогического процесса в основной школе: теория и практика : монография. – М. : Спринт, 2002. - 359 с.
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2006. – 928 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПО ГАШПАНУ

С. И. Якименко

**Николаевский национальный университет
им. В. А. Сухомлинского, г. Николаев, Украина**

Summary. The author considers the student-centered approach to educating students on the basis of Gaspar.

Key words: personality-based; approach; integration; education.

Одним из ведущих принципов лично-ориентированного образования является формирование в представлении школьников целостности окружающего нас духовного и материального мира. Единство его тесно взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом основных сторон: социальной, естественной, художественно-культурной, научно-технической, информационной, экономической, производственной и др. В результате реализации данного принципа общее образование приобретает целостно-системный, универсальный характер. Значительно увеличивается объём осваиваемого школьниками культурного наследия при существенном сокращении учебного времени, а также затрат умственных и психофизических сил учащихся на их усвоение. В то же время, резко расширяется общекультурный кругозор школьников, развиваются их познавательные способности, повышается интерес к учёбе. Существенно увеличиваются возможности воспитывающего обучения, а также подготовки к непрерывному образованию. Кроме того, повышаются шансы учащихся на правильный выбор сферы своих интеллектуальных

либо утилитарных интересов. То есть облегчается решение проблем самоопределения и самореализации личности в жизни.

Значительно упрощается в этой связи и решение проблем формирования гуманистического мировоззрения школьников, определяющего их отношение к событиям, происходящим в мире, и помогающего им найти своё место в нём.

И, наконец, ещё один из важнейших принципов личностно-ориентированного образования по Гашпару, касающийся реализации целостного учебно-воспитательного процесса, охватывающего учебную работу в школе и в свободное от уроков время. На уроках создаётся атмосфера требований к личности в познавательном и поведенческом аспектах. Они призваны способствовать умению целенаправленно добиваться решения поставленных задач на основе сотрудничества учащихся с учителем и своими товарищами, и последовательно, преодолевая трудности, идти к намеченной цели. Однако многие требования и пути их удовлетворения рассматриваются в основном на уровне теоретических рассуждений и плохо подкреплены практикой. Между тем, и во внеурочное время речь идёт преимущественно о практической, педагогически управляемой деятельности, когда школьники продолжают двигаться в русле тех проблем, которые ставились и решались на уроках, но уже в большей степени актуализированных применительно к жизни и в форме адекватных им видов деятельности [1; 2].

Другими словами, формирование общечеловеческих духовных ценностей, социально-нравственного поведения школьников, бытовой культуры, культуры труда, эстетического и здорового образа жизни, протекает в свободное от уроков время в процессе педагогически организованной практической жизнедеятельности. Участие в ней основной массы школьников резко повышает эффективность учебно-воспитательной работы школ и дошкольных учреждений. Она помогает создать целостный педагогический процесс гуманизации личности, своевременного выявления и максимального развития её положительных задатков и облегчает решение проблем её самоопределения и самореализации в жизни.

Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного, жёстко регламентированного процесса, к учению, как индивидуальной деятельности школьника, её коррекции и педагогической поддержки.

К числу основополагающих принципов отнесена, прежде всего, индивидуализация обучения. На неё возложены две задачи. Во-первых: позволить детям с первых лет их целенаправленного образования усваивать знания в том темпе, который определяется их познавательными способностями, обеспечить усвоение всеми учащимися без исключения обязательного минимума общеобразователь-

ных знаний, позволяющего продолжать образование или заняться трудовой деятельностью после полученной специальной подготовки. И тем самым придать системе образования доступный, демократически гуманный характер, что является одной из главных предпосылок для успешного приобщения основной массы подрастающих поколений к культуре. Во-вторых, дать возможность способным или особо одарённым детям максимально развить свои положительные задатки, и удовлетворить свои познавательные либо утилитарные интересы, чтобы дать полностью раскрыться творческому трудовому и интеллектуальному потенциалу нации [2; 3].

Ключевым механизмом индивидуализации обучения является принцип спиралеобразного построения учебного материала программ всех предметов. Он позволяет возвращаться к пройденному по несколько раз в каждом учебном году и рассматривать его с разных позиций на всё более сложном уровне, что даёт возможность отстающим учащимся наверстать упущенное.

Не менее важный фактор успешной реализации личностно-ориентированного образования – принцип ежедневной самооценки школьниками в своих индивидуальных дневниках динамики и качества продвижения к успеху. С реализацией данного принципа мы познакомимся более подробно, анализируя структуру учебных программ. А сейчас лишь отметим, что наличие ежедневной самооценки успеваемости позволяет вносить в процесс познания каждого учащегося необходимые коррективы и поощрять его малейшую удачу. А в случае неудачи спокойно и открыто анализировать на уроке её объективные и субъективные причины. Можно вести вместе с учеником поиск успешного преодоления трудностей, ни в коем случае не упрекая его в ограниченности. Так реализуется принцип формирования у школьников не только ощущения успеха, веры в свои познавательные силы и способности к учению, но создаются условия для самооценки, соревнования «с самим собой», нахождения причин неудачи в самом себе, чтобы тем самым формировать у них чувство ответственности.

Ещё одним из важнейших принципов личностно-ориентированного образования является проблемная постановка вопросов в программах, которая придаёт обучению исследовательский характер. Он позволяет также вести обучение в форме диалога, активизировать учащихся и вызывать у них интерес к учёбе.

Не менее эффективен принцип максимального приближения учебного материала к реалиям жизни, близким и волнующим школьников. Он содействует пониманию важности знаний, необходимости постоянного их обновления и значимости самообразования.

В программах обучения школы I ступени так же, как и дошкольного образования, темы (подтемы) изучаемого материала по каждому предмету ежегодно повторяются. В ходе уроков отдельные учащиеся выполняют в письменном виде индивидуальные задания, а с осталь-

ными учащимися проводятся групповые либо фронтальные занятия. Как и на дошкольных занятиях, сложность индивидуальных заданий определяется в первое время в соответствии с данными, зафиксированными в индивидуальной карте ребёнка, поступившего в школу. На её основе заводится индивидуальный дневник учащегося.

В начальных классах изучаются государственный, родной и иностранный языки, математика и ведутся занятия по естественным знаниям, основам художественного творчества, технике, пению-музыке-танцам и физкультуре.

Курс родного языка занимает в программе обучения центральное место. В него отнесён также курс чтения, который создаёт, в частности, содержательную основу для диалогового и полилогового ведения уроков и развития детей.

Цель курса – освоение учащимися языка, как средства отражения реального мира, а также коммуникативной функции языка в единстве содержания и формы. Обучение грамматике акцентирует внимание учащихся на неосознанно правильном использовании языка, что достигается не заучиванием грамматических норм, а усвоением на их основе правильного языкоупотребления в различных речевых и житейских ситуациях.

В учебный предмет «Родной язык» начального курса обучения нерасчленённо входят природоведение (естествознание), география, исторические и другие сведения.

Учебная программа родного языка (1–3; 1–4 классы) состоит из следующих взаимосвязанных разделов, которые образуют систему знаний об окружающей действительности:

1. Наблюдение событий повседневной жизни, их пространственных, временных связей в их единстве. Обсуждение тем «Школа и дети», «Город и деревня», «Транспорт», «Погода и времена года», «Гигиена» и др.

2. Астрономические представления о пространстве. Выход за рамки непосредственного окружения, повседневной жизни от бытовых понятий о пространстве через географические понятия, ученики приходят к космическим знаниям о пространстве, появление которых в системе знаний в целом имеет функцию своеобразного «маркера».

3. Понятие о времени. Выход за рамки непосредственного окружения, повседневной жизни «во времени». Обсуждение тем «История человечества», «Наши праздники и памятные даты». Разъяснение бытовых понятий о времени может происходить и в рамках предыдущих тем.

4. Знания об окружающем материальном мире: знакомство с животным и растительным миром, с человеком и его профессиями.

5. Система «идеальных» понятий: детские стихи и сказки, греческая мифология, библейские сказания и т. д.

Все названные темы образуют девятнадцать так называемых кругов проблем – тем (подтем). Как мы уже отмечали, все они ежегодно повторяются на всё более высоком уровне, а многие из них и по несколько раз в год.

Содержание тем (подтем) разработано поурочно в форме сценариев. Их изучение обеспечивается соответствующими текстами. Они являются основой для диалогового ведения уроков.

На уроках родного языка широко используется рисование с его внутренней логикой самовыражения и эмоциональной нагрузкой, пение, дыхательные и мимические упражнения, игры, воспроизводящие разные формы общения в жизни и формирующие правильное поведение в отдельных ситуациях, а также разные методы самопознания. Обучение сопровождается грамматическими устными и письменными упражнениями.

В тесной взаимосвязи с содержанием и структурой программ родного языка ведётся обучение иностранному языку (2–9 кл.) по государственным, либо авторским (индивидуальным) официально одобренным программам.

Учебный материал «Математики» (1–9 кл.) также взаимосвязан с темами родного языка и направлен на формирование математического и логического мышления, количественных представлений (единичного, частичного, множественного и целого). Предмет призван создать необходимые предпосылки для понимания учащимися его роли в современной общественной практике и успешного усвоения основ знаний о множествах, теории чисел, комбинаторике, теории вероятности, статистике, математической логике, теории функций и математического анализа.

На уроках естественно-научных занятий (1–3 кл.) школьники, преимущественно на уровне практических опытов и несложных исследований, рассматривают три проблемы: «Земля и Вселенная», «Оболочки Земли» и «Источники тепла и света», которые с каждым годом изучаются всё глубже и шире.

На уроках «Основы художественного творчества» (1–3 классы) детей учат познавать «Мир прекрасного», знакомя их с изобразительными и музыкальными средствами художественного отражения действительности и формами художественного общения между людьми. Таким образом, дети готовятся к усвоению в 5–9 классах предмета «Искусство».

Предмет «Техника» (1–3 кл.) даёт элементарные технические знания, навыки культуры труда и основы современного дизайна.

Занятия предметом «Пение-музыка-танцы» – знакомят школьников с лучшими образцами украинского и зарубежного фольклора. На занятиях физкультурой закладываются навыки здорового образа жизни.

Как видно из краткого анализа учебного материала дисциплин начального курса образования, их содержание носит ярко выраженный комплексный характер. Это позволяет развернуть перед учащимися широкую целостную панораму окружающей их действительности и максимально приблизить обучение к реалиям жизни, волнующим их проблемам и укрепить интерес к познанию.

Библиографический список

1. Леви В. Нестандартный ребёнок. – М., 1989.
2. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей // Практична психологія та соціальна робота. – № 1. – 1998. – С. 9–13.
3. Черушева Г. Б., Матвеева А. Д., Яблонко В. Я. Новий час – нова школа // Практична психологія та соціальна робота. – № 1, 1998. – С. 16–17.
4. Якименко С. І. Формування особистості молодшого школяра на основі інтегрованих знань про людину і світ : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, 1997. – С. 137–138.
5. Якименко С. І. Формування світогляду молодших школярів засобами інтегрованих знань : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Рівне, 1998. – С. 124–125.
6. Якименко С. І. Школа творчого мислення : Завдання до навчального посібника «Абеткова цікавинка» // Вересень. – 1996. – № 2. – С. 74–75.

II. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

А. С. Берберян

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

Summary. Work is devoted to the analysis the theoretical sources on a problem of subject relations .subjectis consideredas a personality, whichorganizinginteractions of social environment.

Key words: concept of the subject; humanistic position; educational space.

«Sub-jektum» по своему смыслу означает под-лежащее, лежащее в основе, само собою заранее уже подлежащее. «Sub-jektum» – это то, что всегда уже лежит в основе сущего и служит этому сущему основанием. Субъект в качестве 1-й высшей истины удостоверяет и всё сущее в целом.

По самой семантике «субъективность» – двусложное слово, которое можно представить как субъективность. И если вторая часть слова – это в общем смысле «активность, действие», то первая – это то, что лежит «под», или «перед», или «до» – некий источник, первопричина активности.

Под субъектом психологии подразумевается активное самосознающее начало душевной жизни, которое противопоставляет себя внешнему миру и своим собственным состояниям, рассматривая их как объект. Понятие субъект связано, прежде всего, с пониманием того факта, что активность исходит именно от человека, а не извне, из ситуации. Субъект, как носитель активности, сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, так как источник энергии в нём самом, а не во внешнем мире. Окружающая ситуация, психологическое «поле предметов» может лишь актуализировать ту или иную потребность, расширять способы её удовлетворения.

Познаёт себя субъект через свои обнаружения, сознаваемые непосредственно. Всякое наше познание включает в себе две стороны, являясь актом сознания и самосознания. И значит, реальная основа или субъект душевной жизни есть начало самопроизвольное, развивающее деятельность для удовлетворения своих потребностей [5, 6].

Субъектное, активное начало в человеке существенным образом связано с объектной формой его существования: индивидуальными свойствами, социальными установками, привычными действиями, осво-

енными стереотипными способами организации усилий, уверенной ориентацией в знакомых ситуациях выбора (несмотря на их многогранность и вариативность). Но, несмотря на это, рассматриваемая нами субъектность как готовность к продуктивной самостоятельности, вступая в субъект-объектное противоречие, имеет разные сферы, проявления в условиях учебно-педагогического взаимодействия.

У древнегреческого человека истинность индивидуального бытия вытекает из его органической включённости в систему образования. В Средние века смысл, ценность и истинность существования человека определялось тем, что человек сотворил с помощью личного Бога-творца, им храним и направляем. Достоверность человека обеспечивалась достоверностью Бога. В Новое время психологически привлекательная формула Декарта, заключающая в себе два противоположных момента, стала одним из важных факторов, предопределивших ситуацию, в которой самопровозглашённый «субъект» постепенно обрёл статус главного концепта в пространстве эпохи [13, с. 10].

Разрушение жёсткого противостояния субъекта и объекта в неклассической философии привело к экзистенциализации онтологической проблематики: введение категории *Dasein* ell Хайдеггером, «опыт феноменологической онтологии» Ж.-П. Сартром. Экзистенциальное понимание, поместившее локус ответственности внутри субъекта, во многом стимулировало развитие гуманистической психологии.

В психологическую науку понятие субъекта ввёл С. Л. Рубинштейн, утверждая, что субъект деятельности характеризует меру включения человека в разные формы и виды общественно необходимой деятельности и меру освоения этих форм и видов деятельности. Личность как субъект вырабатывает способ соединения своих желаний, мотивов со способностями в соответствии со своим характером в процессе их реализации в жизни, соответственно ее целям и обстоятельствам [16].

Роль субъектных качеств как регуляторов реальной практической деятельности продолжал настойчиво подчёркивать С. Л. Рубинштейн, акцентируя внимание на специфике взаимоотношения деяний и субъекта. Он писал: «... видеть в деяниях только проявления субъекта, отрицать обратное воздействие их на него – значит разрушать единство личности... Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [15, с. 106].

Акцентируя внимание на взаимоотношении понятия «личности» и «субъективности», Б. Г. Ананьев отмечал, что субъективные свойства личности и их объективация являются «вершиной личности» [3]. Раскрывая содержание понятия субъекта, Б. Г. Ананьев связывает его с деятельностью, её предметом, орудиями, операциями,

планируемым результатом. Субъект, – подчёркивает он, – не сводится только к исключительно специфически субъектным явлениям. Структура субъекта интегрирует свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определённого уровня продуктивности. Если личность как индивид конституируется темпераментом, а как индивидуальность – характером, то личность как субъект в таком психологическом образовании определяется мотивацией [4].

К. А. Абульханова-Славская выделяет главные *функции* субъекта: согласование активности, носящей индивидуальный характер, с социальными структурами, нормами и формами деятельности; структурирование деятельности; обеспечение целостности деятельности и пролонгирование поведения; регуляция деятельности, в процессе которой субъект мобилизует психологические и личностные резервы [2].

По справедливому признанию Н. Е. Максимовой, проблема субъекта в прикладных модификациях занимает сегодня заметное место в психологических исследованиях. Концептуальные трудности, возникающие при анализе категорий «субъект, субъектность», обусловлены её системной многомерностью, фактической междисциплинарностью, что приводит к смысловым различиям в интерпретациях, данных в рамках разных теоретических школ и эмпирических исследований [10, с. 6].

Большинство исследователей выделяют в качестве наиболее общих дефинитивных характеристик субъекта его активность, целостность и автономность [9, 11, 12]. В более развёрнутой форме субъектность определяется, как способность человека управлять своими действиями, планировать способ действий, реализовать ход и оценивать результаты своих действий. Приведённые определения в значительной мере условны. Представление о субъекте прошло длинный и сложный путь развития философской и психологической мысли, на разных этапах которого по-разному высвечивалась и акцентировалась субъектная проблематика. Осветим очень кратко некоторые ключевые позиции.

По признанию С. К. Нартовой-Бочавер, сейчас можно с уверенностью говорить, что все сознательные культуры имплицитно или эксплицитно содержали в себе варианты решения проблемы субъекта и объекта [7, с. 30].

У российских исследователей проблема субъектности вызывала немалый интерес. С одной стороны, субъект рассматривался как результат интериоризации общественного опыта (Л. С. Выготский, М. Н. Бахтин, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), с другой – подчёркивалась значимость внутренней детерминации деятельности (С. Л. Рубинштейн).

Первая позиция акцентировала деятельность как звено между человеком и миром с признанием приоритета объективной реальности (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, Д. А. Леонтьев, Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова-Славская и др.). Вторая позиция признавала преломление внешнего через внутреннее при решающей роли внутреннего.

Наиболее близка нам позиция С. Л. Рубинштейна, рассматривающего в своих работах взаимодействие субъектов, основанное на уважении. Наиболее последовательное воплощение субъектного подхода видится нам в трудах последователя С. Л. Рубинштейна А. В. Брушлинского, выдвинувшего проблему субъекта в ряд ключевых понятий современной психологии [6]. Он полагал, что сложившаяся последовательность «деятельность, сознание, личность» неправомерна и все проявления необходимо рассматривать, как принадлежащие «суверенному субъекту», интегрирующему себе психологические категории ответственности, самостоятельности и автономии. Субъект представлен Брушлинским как автономный и независимый, как источник социальных явлений, как несомненная ценность для общества.

В образовательной парадигме субъект-объектные противостояния процесса гуманизации закономерно приводят к акцентированию полюса субъекта. Принцип «обратной субъектности» [14, с. 393–403] может быть осуществлён опосредствованно, через смысловые параметры мотивационно-ценностного характера, никак не связанного с успешностью человека. Личностное бытие всегда субъективно, потому что воплощает содержание его внутреннего мира в объективной реальности. На первый план выступает такая значимая характеристика личности, как аутентичность, которая предполагает переструктурирование среды в соответствии с проявлением личностных смыслов: доверия и верности субъекта самому себе.

Неаутентичность, соответственно – подверженность средовым воздействиям и трансляция средовых установок и стереотипов. Личность как субъект деятельности, в частности, образовательной, сама является организатором взаимоотношений в среде. Субъект не просто является организатором среды, а важной её составляющей, источником развития.

В. И. Слободчиков выделяет 5 ступеней развития человека как субъекта собственного поведения и психики. [17, с. 14–22]. Событийная общность, согласно его точке зрения, это выбор партнёра по общению, определяет развитие.

Значимыми функциями субъекта являются способность изменять объект, с которым он взаимодействует, и изменение своей собственной личности. Субъект деятельности создаёт условия для удовлетворения важнейших личностных потребностей: в объективации,

самореализации, персонализации и саморазвитии. Субъектность, с одной стороны, трактуется как односторонность и пристрастность, отсутствие объективности, с другой стороны, это свойственное конкретному человеку индивидуальное мнение о другом.

Проблема субъекта всё больше привлекает внимание исследователей. Актуальность изучения понятия субъекта как феномена действительности и познавательного пространства продиктована современной ситуацией реального перехода общества на новый уровень в своей эволюции. Предполагается здесь определяющая роль человека, субъекта как целеполагающего, целостного, свободного, развивающегося существа.

Носителем сознательного и представителем особого (созидающего и созидаемого им) социального мира являются субъектность человека. Понятие субъектности включает в себя совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой своеобразную целостность, систему, состоящую из сложнейших и противоречивых качеств, психических процессов и состояний.

Применение понятия субъектности в современной психолого-педагогической литературе связано с тем, что на данном этапе в понятие «субъект» вкладывается более широкое содержание, определяющееся продуктивной самостоятельностью. Подчёркивая эту специфичность субъекта, с 1985 года педагоги и психологи в своих исследованиях используют термин «субъектность» как своеобразное свойство активности человека. Содержательные характеристики субъектности представляются через анализ компонентов субъектного опыта, не вполне оправданно (в традиционном подходе показатель субъектности трактуется как высокий уровень исполнительности). Во-первых, важным условием является понимание субъектности реальной образовательной ситуации. Образовательная ситуация как объективная реальность порождается самим субъектом (студентом, педагогом). Следовательно, это то, что можно «создать», но то, во что невозможно «войти», как в заранее созданное кем-то. Основная характеристика субъекта – свобода и самодвижение. Субъект деятельности как «причина самого себя» (*causa sui*) и определяет свою жизнедеятельность и самодвижение, диктуемое субъектностью «противоречивого движения внутри субъекта и движением субъектности к согласованию с миром» [8, с. 50]. Другими словами, объективный мир в образовательной ситуации создаваем только им в процессе самодвижения, следовательно, субъектность образовательной ситуации потенциально существует уже по определению. В процессе профессиональной подготовки можно только создать условия, активизирующие субъектность. Субъектность, изначально имеющаяся в образовательной ситуации, требует активизации и средств содержания, но не средств «сдерживания», которые могут только мешать процессу само-движения и ограничивают самоопределение субъекта деятельности в образовательной ситуации.

Свобода в движении субъекта всегда относительна, стремление к свободе всегда само-ограничивается разумом субъекта. Разум выступает как «высшая способность субъекта». Отсюда мы делаем следующий вывод – восприятие себя как субъекта (само-определение в свободе) сопряжено с разумной способностью субъекта владеть знанием о свободе или, иначе, нравственными нормами. Следовательно, субъект, познавший нравственные ценности, нормы и признавший их, принимает нравственность как интеллектуальную собственность, если только при этом он проявил самостоятельность.

Образовательная ситуация содержит в себе уникальный мир каждого обучающегося (субъекта). Такая образовательная ситуация способствует восприятию, усвоению преобразования и трансформации информации в совместной деятельности. В процессе переподготовки происходит естественный процесс саморазвития личности, в сопровождаемые и детерминирующие субъект-субъектные отношения. Соприкосновение субъектных миров обуславливает их взаимопроникновение и несёт в себе возможность взаимообогащения и за счёт проявления субъектных характеристик: свободы, активности, самостоятельности, творчества, эмпатии, ответственности, обращенности к «Я».

К сожалению, учебный процесс нередко анализируется как безличностное образование, фиксирующее лишь одну сторону учения как феномена, в котором не представлены регуляторно-личностные аспекты профессионального развития личности. При обучении в образовательной системе огромное значение имеют регуляторно-личностные предпосылки развития студентов, что позволяет рассматривать личностные характеристики с позиций структурно-функциональной её организации, т. е. изучения таких личностных образований, как «Я-концепция», образ-«Я», система ценностей, самооценка, самоактуализация. Данный категориальный аппарат рассматривается при интерпретации самореализации личности, детерминации её активности. В функциональном смысле данные структурные компоненты реализуются в теоретической модели системы активности индивида как взаимно обусловленные и взаимодействующие. Но при этом остаётся открытым вопрос о принципах детерминации отдельных структурных компонентов личности, как о параметрах, с помощью которых можно было бы соотнести их в организацию системы самореализации.

Отправными искомыми модели осознанной регуляции деятельности является принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий, система критериев их успешности, представление о желаемых результатах преобразований, сличение наличных результатов с предвосхищенными желаемыми.

Важнейшие структурно-функциональные компоненты личности могут быть представлены и как составляющие системы саморе-

гуляции личности, а «образ-Я» может выступать в качестве важнейшей модели значимых условий достижения идеалов личности. В свою очередь, сферу моральных ценностей можно представить как:

– уважение к жизни (благоговение перед жизнью, по выражению А. Швейцера) и к смерти (личная ответственность за жизнь перед фактом смерти, которую никто с человека снять не может);

– любовь к истине (искренность, трудолюбие и мужество в стремлении к ней);

– любовь (верность, порядочность, бескорыстие, уважение личности в другом человеке).

С этим непосредственно связано уважение свободы в другом человеке, которая относится к сущности человека, поскольку именно в состоянии свободы подлинной, а не мнимой, в нём раскрепощаются его лучшие качества. Именно такие качества, пробуждаемые в человеке свободой, обеспечивают человечность культуры и общества. Мы усматриваем отражение гуманистических установок в понимании человеческой субъективности.

Среда, будучи объективной, влияет, в первую очередь и в большей степени, на индивида, чем на личность. Субъект же способен выстраивать психологические границы, модулируя и индивидуализируя воздействия среды. Та буферная область между субъектом и средой, в зоне которой возможно преобразование средового влияния, в западной науке называется приватностью [19].

Близкое нашему подходу понимание среды мы находим в работах последовательницы Масин Вольфе Альтмана [657, р. 175–255], которая в интерпретации среды подошла с гуманистических позиций. М. Хейдеггер выходит на личностный уровень в определении среды, в трактовке гуманистически-экзистенциального направления [13, с. 777]. В концепциях, к которым апеллировали А. В. и В. А. Петровских, также утверждается, что быть личностью – значит не только присваивать и персонифицировать нечто из среды, но также и транслировать что-то в социальный мир «от себя». Персонализация в данном случае рассматривается как самодетерминируемый процесс, так как, отвечая экзистенциальной потребности быть личностью, она использует в качестве ресурса социальные связи, отражённые в личности субъекта.

Следовательно, можно соотнести вышеизложенные точки зрения с идеями В. Франкла, что самореализации личности препятствует именно подверженность средовым воздействиям и фрустрация потребности самореализации.

Обобщая работы, посвящённые характеристикам субъекта, субъектности, отметим, что для нас субъект – это целостный активный носитель, источник бытийных пространств, автор и ведущий персонаж жизненных ситуаций.

Субъект деятельности осознаёт своё поведение, эмоции и даже мотивы, принимая решения и прогнозируя свои действия на основе их осознания. Организованная таким образом личностная структура позволяет произвольно определять тип поведения в конкретных условиях жизнедеятельности. Саморегуляция как форма внутреннего управления собой, как показывают исследования Э. Деси, Р. Райана, а также основные положения теории самоуправления Ю. Куля, при доминировании внешней мотивации замещается формой самоконтроля. Использование контролирующих стратегий уводит человека от активной автономной включенности в процесс в сторону повышенного контроля в форме внешних требований [19, 20]. Самоконтроль, следовательно, не интегрируется в целостную структуру «Я» и характеризуется процессами интроекции и эго-включенности, а не интернализации. В таком случае внешняя мотивация и самоконтроль оказываются связанными с внешней визуальной ориентацией на достижение внешних показателей, со стремлением к успеху.

В эти процессы не вовлечена самодетерминация, интернализация, являющаяся важной структурой в обеспечении саморегуляции. Именно благодаря интернализации обеспечивается стимулирование конструктивной активности «Я», свободное и ответственное участие личности в жизнедеятельности. Функция саморегуляции осуществляется через активность личности, которая определяется, в свою очередь, внутренней мотивацией. Только внутренняя мотивация, сопровождающаяся саморегуляцией, в состоянии обеспечить эффективное управление своими мотивами, способствующими профессиональному и личностному росту.

Максимальная личностная вовлечённость человека, осмысленность и осознание своих действий, рефлексия, система взаимодействий с миром, основанная на гуманистических позициях личности, будет способствовать житнетворчеству и конструктивной деятельности.

Библиографический список

1. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. Смыслоцентризм в педагогике. – Ростов-н/Д., 2006.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 29–45.
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды : в 2 т. – Том I. – М., 1980. – 232 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968. – 338 с.
5. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Об объективном методе в психологии // Вопросы философии. –1977. – № 7.
6. Знаков В. В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Проблема субъекта в психологической науке / под. ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академический проект, 2000. – С. 86–105.

7. Исследования развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера и др. – М., 1971.
8. Карандашев В. И. Психологические основы развития студента как субъекта учения : дисс. ...д-ра психол. наук. – СПб., 1994. – 420 с.
9. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. – М. : Мысль, 1978.
10. Максимова Н. Е., Александров И. О., Тихомирова И. В. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. – 2004. – № . – С. 17–40.
11. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М., 1991.
12. Молчанова Т. К., Виноградова Н. К. Составление образовательных программ : практические рекомендации. – М. : УЦ «Перспектива», 2002.
13. Наука и нравственность / под ред. В.И. Толстых. – М., 1971.
14. Петровский А. В. Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57–66.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир.– М. : Наука, 1997.
16. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Академия, 2001. – С. 283–285.
17. Слободчиков В. И. «Субъективность» // Новые ценности образования. – Вып.1. – М., 1995.
18. Роджерс К. Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов / сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 276–284.
19. Sartre J.-P., Being and Nothingness. Trans. By Hazel E. Barnes. – N.-Y., 1956. – P. 560–564.
20. Rogers C.R. On Becoming a Person. – Boston : Houghton Mifflin, 1961.

KOMENSKÝ A IDEA VZDĚLÁNÍ V POSTMODERNÍ DOBĚ

M. Sapík

**Academia Rerum Civilium – Vysoka skola politických
a spolecenskych ved, Kolin, Česká republika**

Summary. Education as social phenomenon. Comenius idea about system of education in Europe area. The man and humanity. Society and her meaning in postmodern period.

Key words: J. A. Comenius; education; man; humanity; postmodern period.

Dnešní doba se vyznačuje několika aspekty, které ji činí v zásadě těžko identifikovatelnou a proměnlivou oproti předcházejícímu kulturnímu vývoji. Jak se ukazuje, v dějinách je téměř vše spojeno s přírodou a z ní vychází i většina teorií společenského pokroku. Přelom moderny a postmoderny se obvykle teoretiky kultury a společnosti klade do období osvícenství. To přineslo nový pohled na společnost, mravy ve společnosti, vývoj a pokrok celkově. Škoda, že těchto osvícenců není v současné době alespoň tolik, kolik jich bylo v době nástupu tohoto

širokého kulturně-společenského hnutí, které se deklaruje jako priorita rozumu nad vírou. Autoři jako např. H. Arendtová, R. Guardini avizují krizi kultury, která má vzestupnou tendenci. Nelze nijak oddálit průběh krize a její projevy ve společnosti. Dopady krize ve společnosti mají negativní dopad i na proces vzdělání, který je tolik důležitý pro každou dobu a její obyvatele. Je ovšem zvláštní, že nikdo nedokázal devaluaci vzdělání odvrátit. Pomoci a zvládnout zachovat dosažený stupeň vzdělanosti. Je přirozené, že vzdělanost je vizitkou každé společnosti. Společnost ovšem upřednostnila několik jiných fenoménů, které byly a jsou nedílnou součástí mocenských poměrů. Jedná se o vliv médií, vznik lobbistických skupin v hospodářské a politické sféře. Ty postupně a zcela jednoznačně začaly ovlivňovat směřování společenského zájmu a vznik nových typů elit ve společnosti. Pro jejich existenci, účely a další směřování nebylo vzdělání prioritní oblastí.

Vzdělání má zásadní význam především pro formování mladé generace. Základem každé společnosti je její úroveň vzdělání. Tato skutečnost neplatí jen dnes, ale již od starověku, kdy vzdělání byla věnována maximální pozornost a občané byli sami zainteresovaní na tom, že nechtěli být negramotní a neznalí či bez vědomostí. Typickým příkladem je období a význam sofistiky. Pokud vezmeme v úvahu, že sofisté vystoupili se svým učením na základě společenské objednávky. Snaha předat občanům polis základní lidské dovednosti a znalosti v podobě myšlení, mluvení a jednání byla shledána s velkým ohlasem v prostředí řeckého městského státu. Zájem o tyto dovednosti byl příčinou expanze systematického vyučování. Toto období však záhy končí neúspěchem, který byl způsoben zvýhodňováním a dostupností vzdělání jen pro některé výjimky v tehdejší řecké společnosti.

Dnešní společnost prochází neustálými proměnami, které nejsou nikterak pozitivní a ovlivňují dobu jednoznačně negativně. Vzdělání v české společnosti prošlo érou devaluace a není možné konstatovat jeho vzestup. Situace je velmi jasná, vzdělání si doplňují lidé z důvodu vlastního profesního postupu nebo na základě požadavku zaměstnavatelů. Je to jiná a neměřitelná situace, která se nedá s žádnou jinou dobou srovnávat. Význam humanizace vzdělání je neodvratně v hlubinách dějin. Dnes v obecném schématu začíná jakákoli úroveň vzdělání na úřadě, ve velmi nepříznivém prostředí „manažerů - úředníků“, kteří využívají politizaci každodennosti. Negativní je výhled, že doba už asi jiná nebude a v zajetí institucí zůstane i podstata významu humanizace vzdělání a vzdělanosti národa.

Jako paradox zůstává fakt, že ideály evropského humanismu v prostředí vzdělání a vzdělanosti jsou spojené se jménem J. A. Komenského. Velkolepý projekt pansofie byl interpretován různým způsobem a v odlišném prostředí. Komenského názory na vzdělání byly respektovány v různých evropských zemích a s kladnou odezvou, ba úspěchem. Nikdo se v současné době nevrací k těmto ojedinělým ideám,

kteře mají praktický dopad i v systému dnešního školství. Mezi ně patří např. délka vyučovací hodiny, struktura vyučovací jednotky, rozdělení stupně škol podle příslušného věku dítěte, gymnázia a vysoké školy. Podstatná část prací Komenského byla věnována didaktice. Poznatky Komenského v oblasti didaktiky měly určitě zásadní význam při vytváření systému školství v Anglii, Švédsku, Uhrách či jinde a jejich odraz je zaznamenán v řadě odborných publikací, které mají přiblížit tuto disciplínu pro budoucí pedagogy, vychovatele a další pedagogické pracovníky.

„Moderní společnost spojuje tradičně mladou generaci s úsilím o radikální změnu světa. Mladí lidé se střetávají se stavem, který je nesnesitelný, s poměry, které přece nemůže citlivý člověk přijmout, odmítají se zařadit a stát se součástí takového nelidského a odcizeného provozu. Toto odmítnutí je vždy rozporuplné, k tomu, abychom něco změnili, musíme nejprve přijmout daný stav. Takovému mládí náleží podle hloupého sloganu budoucnost, ovšem za cenu pouhého bezmocného odmítání přítomnosti.“ [1, s. 22] Postmoderní společnost je v přímém významu dobou postupného stěhování národů. Nejedná se o výraz migrace obyvatelstva, ale o způsob společenské participace v občanské společnosti. Lidé překonávají poměrně velké vzdálenosti do svého zaměstnání, bydliště, studia a jiných potřebných destinací. „Neočekává se od nás, tak jako tomu bylo v předmoderních společnostech, že vystoupíme z lůna rodiny jako hotoví dospělí lidé, jako otisky svých otců a matek, se stejnými hodnotami a stejnými představami o životě. Není tak samozřejmé, jako tomu bylo v mnoha tradičních společnostech, že budeme přebírat profesi a postavení svých rodičů. V tomto období naší vlastní individualizace se mezi rodinu a svět staví zvláštní instituce, škola. Prostředí, které již není tak intimní jako rodina, a zároveň prostředí, ve kterém poprvé zakoušíme formální autoritu, prosazování rutinních a výkonových vzorců, prostředí, které nás vztahuje do neúprosné hry konkurence, úspěchu a neúspěchu.“ [1, s. 22 – 23] V současné době není možné a to ani za přispění moderních technologií a komunikačních kanálů, že člověk se vyvíjí hned od dospělosti. Nejsme ani přímé kopie svých rodičů a děti rodičů nezastávají ani stejné hodnoty a názory. Dokonce ani profese není nosným bodem, který by přecházel z rodičů na děti. Je to dobře nebo špatně? Asi každý si musí odpovědět sám za sebe. Podle životní situace a cílů, které se lidé snaží splnit a uskutečnit. Přichází však i doba, kdy mladý člověk se musí oddělit od rodiny a začíná existovat zcela sám v novém snad i nepoznaném prostředí. V tomto prostředí si zkouší vlastní autoritu z hlediska prosazování vlastních zájmů a především dostává se do procesu socializace, která je tak důležitá pro další vývoj každé osobnosti. Škola je velkým fenoménem v životě každého člověka, kde získává nejen první vědomosti a hlavně pevné návyky do budoucího života. Vytváří si nové sociální okolí a vstupuje do nových pozic a rolí, které se učí, prochází jimi a má pro sebe pozitivní i negativní zkušenosti. „Toto prostředí přináší

bezprostřední riziko jak z hlediska úspěšného vzdělávání a zařazení do světa práce, tak z hlediska konfliktu se zákonem, zatažení do styku s represivními složkami státu a do kontaktu s kriminálním prostředím. Přitom v posledním jmenovaném se zdaleka nejedná pouze o kriminální činnost vyplývající z realizace extrémistických postojů. Velmi často se ilegální aktivity extrémistů záhy proplétají s obyčejnou kriminální činností. Sotva lze nezmínit také fakt, že pohyb v poloilegálních strukturách a v politickém podsvětí zvyšuje i nebezpečí, že se mladý člověk stane obětí závažného trestného činu včetně vraždy.“ [1, s. 23 – 24] Je doložitelné z prostředí různých výzkumů, že vzdělání má přímý vliv na chování dospívajících jedinců, může zásadně ovlivnit sociální adaptaci mladého člověka do prostředí. Někteří dospívající pod vlivem kolektivu, party, kamarádů ze třídy podstupují riziko, že nenavštěvují školní docházku, zanedbávají školní povinnosti, rodiče v těchto případech nemají velký vliv, ačkoli se snaží navodit pořádek, je jejich snaha marná. Jsme v prostředí, které spoluutváří identitu postmoderní doby a vývoje společnosti. Nejsou to vždy jen složité životní situace, které musí děti a dospívající prožívat společně se svými rodiči a sourozenci. Neschopní viníci mají radost a pocit důležitosti v dané situaci, jsou uspokojeni, alespoň na chvíli se nemusí snažit předstírat fenomén „sofia“.

„Idea pokroku byla produktem vědecké revoluce a přišla ruku v ruce s postupujícím radikalismem. Věda nabízela racionální a spolehlivé zkoumání, jímž lidé mohli získávat objektivní poznání světa, který je obklopuje. Tak lidi osvobozovala od náboženských doktrín a dogmat, jež dříve intelektuální hledání brzdily, a sekularizovala západní myšlení [2, s. 302]. Tam, kde schází vzdělání a systém vzdělávání, vzniká možnost pro rizikové jevy, které mají negativní dopad na společnost, na mladistvé, kteří snad ze zvědavosti dávají přednost těmto jevům před racionálním vedením skutečnosti. Vzdělání bylo a je klíčem k odpovědnému způsobu života, zájmu o sociální prostředí a spravedlnost v občanské společnosti. I v současné postmoderní společnosti je zapotřebí mít na paměti odkaz Komenského v jeho celistvosti a s ohledem na jeho dílčí struktury. Vzdělání a snaha o humanizaci společnosti jsou známé již z období antiky. Prvky humanizace byly projevem různých hnutí, která jsou nám známé ve vývoji lidských dějin pod různými názvy a hnutími, které symbolizovaly snahy humanistů, osvícenců, učenců, kteří v první linii reagovali na odraz společenských poměrů a nezadržitelný vývoj lidského ducha. Jak již bylo řečeno, v dnešní době nejsou známé snahy o humanizaci sociálního prostředí, ale zorientování se v devalvačním prostředí občanské společnosti a přetrvávajícím společenském napětí.

Závěr. Společenský vývoj dosáhl určitého maxima, kdy o zcela nových projevech v oblasti pokroku se nedá zcela jednoznačně hovořit. Existuje určitá tradice, kterou se snažíme respektovat, ovšem jen v omezené míře a s určitým respektem. Do popředí se dostává technokratický zájem lobbistických skupin a to i v oblasti vzdělávacího systému společnosti. Není

zcela rozumné, od lidí, kteří představují a zosobňují úroveň vzdělání, pokud se nehlásí, nezajímají a překračují hranice české tradice v oblasti vzdělání a humanizace společnosti. Naše doba je ve znamení neustálých proměn a sociálních přetřesů, které ovlivňují zájem majoritní části obyvatelstva o jimi vybrané problémy. Každá společnost musí pečovat o vlastní prosperitu, orientovanost vzhledem k budoucímu pokolení a svobodu i s ohledem na lidskost. Postmoderní doba se vyznačuje individualitou a zcela odcizeným vztahem k systému a jednotě, byť v názorech jednotlivců. Vzdělání je typickým projevem a symbolem každé doby. Do budoucna bude velmi důležité, jakým způsobem se bude o vzdělání jako systému mluvit ve společnosti a jakým způsobem bude jedinec přistupovat k potřebě vlastní vzdělanosti a humanity.

Literatura

1. Demjančuk, N., Drotárová, L.: Vzdělání a extremismus. Epoque, Praha 2005.
2. Heywood, A.: Politická teorie. Eurolex Bohemia, Praha 2005.

КУЛЬТУРА УМСТВЕННОГО ТРУДА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Т. С. Гарькавая
Национальный институт образования,
г. Минск, Беларусь

Summary. This article substantiates the humanization of teaching from the perspective of a culture of mental work. The specific character of entering primary school children in the area of culture is determined. The problems of personality are analyzed from the perspective of culture as a system, with the necessary relation of personality with the culture of the society.

Key words: culture; cultural values; education; teaching; culture of mental work.

Если обратиться к истории понятия образования, можно выделить данное Гердером определение образования как «возрастание к гуманности» [2, с. 50], которое Х. Г. Гадамер определил как основополагающее, подчёркивая принципиально культурный характер этого феномена, обозначающего, в конечном счёте, специфический человеческий способ преобразования природных задатков и способностей. Одновременно с пониманием образования как духовного и интеллектуального долга человека перед самим собой (Кант и Гегель) возникает и понятие ответственности человека за выбор пути самоопределения.

С позиции современного педагогического знания (Ш. А. Амонашвили, Л. П. Буюва, К. В. Гавриловец, Е. Б. Евладова, Г. М. Купчина, А. И. Левко, Т. П. Лизнева, А. С. Метелица, Б. М. Неменский,

Л. А. Николаева, А. П. Сманцер и др.) главной ценностью образования в рамках гуманистической парадигмы является человек, личность. Чтобы достичь мировоззренческой зрелости, нравственного совершенства, высокой духовной культуры, развития творческих способностей, человеку необходимы не только разносторонние знания, но и постоянное стремление к их обновлению и пополнению, приобретению новых умений и навыков самообразования. Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов её жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации. Образовательный процесс в таком случае автор понимает, как создание условий для саморазвития, самосовершенствования, самодвижения конкретной личности. Поэтому отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру умственного труда.

Автор выделяет внешнюю и внутреннюю структуры культуры умственного труда. К внешней структуре отнесена культура как особый деятельностный способ освоения человеком мира, совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении. Следовательно, культуру умственного труда необходимо осмысливать с учётом соотношения, которое имеется между культурой и деятельностью личности, направленной на усвоение содержания образования и освоение культуры в процессе умственного труда. Внутренняя структура культуры умственного труда состоит из компонентов, включающих личностный, интеллектуальный, эстетический, организационно-деятельностный и гигиенический компоненты с определённой системой обобщённых умений и качеств личности внутри них. Рассмотрим внешнюю структуру культуры умственного труда как составляющую гуманизации процесса обучения младшего школьника.

Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, с одной стороны, способствует сохранению и развитию культуры, а с другой – создаёт благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний и является составляющей гуманизации образования. При значимости задачи обучения как процесса усвоения суммы знаний и умений происходит смещение, перестановка акцентов, смена технократического типа на гуманистический тип ценностных ориентаций. Таким образом, обучение как целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей в контексте культуры умственного труда ориентируется на ценности культуры,

на освоение её достижений и её воспроизводство, на принятие социокультурных норм и вовлечение обучающегося в культурную деятельность. Именно так формируется не только необходимый уровень знаний, но и соответствующие системы мировоззрения.

Важным звеном в этом процессе является дуэт «учитель–ученик», в рамках которого во многом концентрируются особенности механизмов преемственности между поколениями в целом. Особо нужно отметить учителя начальной ступени обучения, который выступает в роли исполнителя преобразования обучающегося в его формировании как субъекта. Учитель, строящий процесс обучения на основе формирования культуры умственного труда, владеющий сам данным понятием, способен реально обеспечить каждому младшему школьнику условия для максимальной реализации заложенных в нём возможностей и сформировать основу ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа, раскрывая социально-нравственные ценности, которые в своей совокупности составляют содержание гуманизма. Младший школьный возраст является сензитивным, поскольку дети легко внушаемы, быстрее идут навстречу воспитательному влиянию взрослых, в особенности учителя. В этом возрасте закладываются нравственные качества человека, происходит формирование ценностного отношения к жизни. Поэтому очень важно уже на начальной ступени образования овладеть основами культуры умственного труда, от которых в значительной степени зависит гармоничное развитие младшего школьника, формирование его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем.

Главная проблема состоит в том, что младший школьник не может сам, без помощи учителя, отличить истинное от ложного. Он не способен стать внешним редактором своей мыслительной и творческой деятельности. Он способен схватывать лишь общий образ действия и реализовать его, не думая, как это у него получается. Его знания о мире расширяются по мере возрастания его субъективности и присутствия в этом мире. Знание о мире для младшего школьника – это и есть его способ присутствия в мире. Но это не значит, что он познаёт мир, как отличный от себя, он познаёт лишь себя в мире. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что младший школьник не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую содержание традиционного образования обеспечить не может. Овладевая основами культуры умственного труда, младший школьник одно-

временно усваивает культурный опыт, входя в культурную среду, в систему культурных связей, и в то же время активно воспроизводит систему культурных связей за счёт активного вхождения в культурную среду. Поэтому в процессе обучения он не только обогащается культурным опытом, но и реализует себя как культурная личность, влияя на культуру окружающих его людей. И тогда он сам становится значимым для мира и для культуры в целом, превращаясь из субъекта самого себя в субъект культуры.

Культура умственного труда как составляющая гуманизации процесса обучения предполагает диалектическое единство общественного и личного. Поэтому в её задачах отражены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой – условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии, самосовершенствовании, самоопределении, самопознании. Г. С. Альтшуллер отмечал, что образование – это не зазубривание фактов, а обучение стилю познания [1]. Таким образом, постановка вопроса о гуманизации процесса обучения, очевидно, не должна сводиться к вопросу о преподавании гуманитарных дисциплин. Вопрос должен ставиться шире – каким должно быть образование, чтобы отвечать требованиям, характеру и тенденциям современного общества, особенностям современного образовательного процесса, общим требованиям и идеалам человека. Рассматривая человека в целом и младшего школьника в частности как высшую ценность общества, автор выделяет культуру умственного труда как составляющую гуманизации процесса обучения.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. – Мн. : Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы филос. Герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Г. Р. Абдулина, Н. Ю. Каргина
**Ноябрьский колледж профессиональных
и информационных технологий, г. Ноябрьск,
Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия**

Summary. The professional competence formation allows the teacher to increase students` interest in the subject studying. The work represents the examples of stimulus situations, solving this problem.

Key words: motivation; the stimulus situation; mathematics.

Изучение математики – это не просто знание теорем, правил, формул и умение решать разнообразные задания. Логика освоения предмета накладывает свой «отпечаток» на человека, овладевшего математикой в полной мере. Например, в художественной литературе часто таким людям приписываются следующие свойства: пунктуальность, собранность, «холодный» и аналитический разум. Мы с эти частично согласны, математика нужна каждому человеку как орудие развития его интеллекта и личности.

Но на практике многие дети уже в средних классах при изучении темы «Дроби и действия» с ними теряют всякий интерес к изучению математики, к сожалению, иногда это происходит и раньше – в начальной школе. Одной из причин потери интереса к предмету является отрицательная мотивация к овладению математикой, ребёнок выполняет задание не по внутренней потребности или из желания получить вознаграждение (хорошая оценка, похвала учителя), а из необходимости, боязни наказания (получить двойку, недовольство родителей).

Таким образом, мы, преподаватели, получаем с каждым новым набором студентов следующую ситуацию. Только 2–4 ребёнка из группы желают продолжить обучение дисциплине математика.

Какой же выход из этой непростой ситуации? Проводить занятия интересно, часто менять виды деятельности студентов, чтобы не уставали. Разнообразный арсенал методов имеется у каждого преподавателя нашего колледжа. Но, очевидно, этими методами невозможно изменить внутреннюю отрицательную мотивацию студента к изучению дисциплины.

Из курса возрастной психологии каждому педагогу известно, что ведущей деятельностью в этом возрасте является стремление к овладению профессиональными знаниями. «Во время обучения формируется прочная основа трудовой профессиональной деятельности. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [1].

Мы попробовали подойти к фразе «Воспитательные и практические задачи освоения дисциплины должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, а именно личностных компетенций и компетенций деятельности обучающихся», содержащейся в программе третьего поколения по дисциплине «Высшая математика» не формально.

Формирование профессиональных компетенций позволяет преподавателю резко увеличить интерес к изучению дисциплины, тем самым повышая мотивацию студентов к освоению математики. Таким образом, нам удаётся уйти от ситуации, когда студент руководствуется в своих действиях не внутренней мотивацией или хотя бы положительной, а им руководит отрицательный мотивационный комплекс (желание избежать неприятностей).

Представим несколько примеров, или как мы их называем, «стимульные ситуаций», позволяющих активизировать учебную деятельность студентов, повысить их интерес к изучению математики и, главное, приступить к формированию элементов профессиональных компетенций. Заметим, что эти ситуации разработаны нами для студентов специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем».

Стимульная ситуация № 1

Изучение каждого раздела математики начинается с теоретического материала, часть которого необходимо запомнить и использовать в решении практических задач. Решение сложных заданий содержит в своей логике несколько простых операций. Опираясь на это, мы предлагаем нашим студентам составить алгоритм изучения темы, или сложного математического задания.

Стимульная ситуация № 2

Составление глоссария по теме требует глубокого изучения материала и чёткости изложения на формализованном языке.

Аналогичные элементы профессиональных компетенций формирует и составление презентаций по теме.

Первая и вторая стимульные ситуации применяются преимущественно на первом курсе, обучения формируя такие элементы профессиональных компетенций, как алгоритмическое мышление, способность к формализации материала, развитие абстрактного мышления.

На втором курсе наши студенты уже овладевают работой в среде Excel, что позволяет использовать и развивать эти умения, решая разнообразные вычислительные задачи.

Стимульная ситуация № 3 представляет собой самый большой блок математических задач: вычисление определителей матрицы, вычисление обратной матрицы, решение системы линейных уравнений по правилу Крамера, методом Гаусса, матричным методом, вычисление табличных производных и т. д.

Стимульная ситуация № 4 активизирует творческий потенциал студентов. Она направлена на применение полученных математических и профессиональных знаний для решения различных прикладных задач.

Проект «Недвижимость» был выполнен студентками группы 625 Александрой Лысой и Юлией Ворониной. Результатом является формула, позволяющая оценивать стоимость квартиры в г. Ноябрьск.

В своей работе мы поделились опытом применения профессиональных знаний студентов при изучении математики. Особое внимание нам хотелось уделить непрерывности процесса формирования элементов профессиональных компетенций у наших студентов на уроках математики. Только не случайное, а постоянное и постепенно усложняющиеся, от алгоритмизации, автоматизации – к выполнению прикладных проектов, применение стимульных ситуаций позволяет сделать процесс обучения математики профессионально направленным, что, в свою очередь, повышает мотивацию студентов к изучению дисциплины.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Ф. Б. Окольников

**Городской методический центр
Департамента образования, г. Москва, Россия**

Summary. This article observes problem of transition of schools on the Federal state educational standard (FGOS). The major task is formation of universal educational actions. Complex of publications shows the leading role of personal universal educational actions. Therefore each teacher needs to seize abilities on strategy creation.

Key words: person; activity; strategy; cycle.

В период с 2009 по 2012 гг. в России были разработаны и официально утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. На основании ФГОС образовательные учреждения должны будут создавать основные образовательные программы (ООП) по уровням общего образования с обязательным соблюдением требований к структуре, результатам и к условиям реализации ООП. Системообразующим элементом в структуре ООП по всем уровням является программа формирова-

ния и развития универсальных учебных действий (УУД). Анализ текстов ФГОС позволяет сделать вывод о наличии ряда существенных противоречий в обеспечении преемственности программ формирования и развития УУД. Так, на настоящий момент, программа УУД в начальной школе не предполагает преемственности со средней ступенью обучения в школе. Программа УУД для средней школы позиционируется как программа формирования общеучебных умений и навыков, что не одно и то же. Наконец, наиболее существенным противоречием можно считать формальное разделение личностных результатов и метапредметных. Это уже сейчас приводит к смешению понятий метапредметности и межпредметности в ряде публикаций. Рассмотрим с позиции формирования универсальных учебных действий некоторые требования ФГОС к личностным результатам освоения ООП.

Готовность и способность обучающихся к саморазвитию требует овладения инструментами личностного роста и предъявления обучающимся матрицы для продвижения к поставленной цели. Кроме того, саморазвитие и самоопределение человека в принципе невозможны сегодня вне сетевого взаимодействия. Поэтому личностные УУД должны обеспечивать успешность ребёнка в информационной среде: **готовность учащихся постоянно выбирать** подходящую информационную сеть, смысловую среду (буду это, потому что не буду то) и **способность быстро включаться** в её работу, идентифицировать себя с этой сетью, принимать заданность её условий.

Сформированность мотивации к обучению и познавательной деятельности предполагает выделение и описание направленности личности учащегося, как устойчивой совокупности доминирующих мотивов. Существенным в этом случае является выделение в учебном содержании межпредметных понятий и формирование при работе с ними метапредметных умений. Поэтому личностные УУД должны обеспечивать успешность ребёнка в предметно организованном пространстве школы и школьного образования: мотивация не на сам процесс обучения, а на **достижение лично значимого результата** в любой предметной деятельности.

Способность ставить цели и строить жизненные планы, вероятно, является ключевым элементом в перечне личностных результатов освоения ООП. При этом цель может быть не связана с учебным предметом, а охватывать широкий круг вопросов (предметность). Поэтому личностные УУД должны обеспечивать успешность ребёнка в определении альтернативных путей своего образования: формировать **представления о неравномерности развития современного мира** и знаний о нём. С этим связана **необходимость использования интегративных методов познания такого мира, себя и себя в таком мире**. Соответственно личностные УУД должны способствовать **опредмечива-**

нию целостных структур знания о таком мире и помогать **вводить естественные ограничения** в формируемую картину мира обучающегося. Как следствие, будет происходить **постоянное обновление** собственных знаний и **отказ от неэффективных, неоптимальных** способов деятельности. Последнее в равной степени относится и к учащемуся, и к учителю.

Таким образом, под личностными УУД мы понимаем комплекс взаимодействующих действий, позволяющих ребёнку искать алгоритмы собственной успешности в сложноорганизованной учебно-воспитательной среде школы, семьи, города. Кроме того, мы предполагаем, что именно личностные УУД будут управлять формированием и развитием остальных трёх групп умений (регулятивными, познавательными и коммуникативными УУД) [1].

С учётом сказанного выше можно сформулировать основные направления стратегии формирования и развития УУД. Во-первых, каждое из предложенных действий представляет собой завершённый цикл: различение→ обобщение→ оформление в превращённых формах деятельности. Например, готовность учащихся постоянно выбирать подходящую информационную сеть, смысловую среду: различение информационно насыщенных и информационно пустых сред, обобщение потенциала и прочих выгод от работы в среде, оформление в форме акта выбора среды, вхождения в коллектив. Во-вторых, универсальное учебное действие должно иметь расширяющую структуру, позволять работать со средами разной насыщенности фактами, элементами содержания. Например, достигать личностно значимый результат при изучении материала конкретной темы, раздела курса, предмета в целом, межпредметной области, метапредметного содержания. В третьих, овладение личностными УУД должно обеспечивать учащемуся в дальнейшем свободный выбор в качестве инструмента для изучения любого предметного содержания одну из трёх других групп УУД.

В целом личностные универсальные учебные действия определяют возможности ребёнка быть успешным при изучении любого предметного содержания. В то же время, без развития трёх остальных групп УУД личностные УУД не получают необходимого развития, а именно: умение находить и применять альтернативные решения, отвергать непродуктивные формы работы и демотивирующие средства, умение ставить и корректировать цели своей деятельности.

Разработка намеченной стратегии продолжается в рамках научно-образовательной площадки МПГУ «Методическое обеспечение преемственности программ формирования универсальных учебных действий (УУД) как условие эффективности внедрения ФГОС ООО в интересах развития современной школы» (<http://norfos-mpgu.ucoz.ru>).

Библиографический список

1. Окольников Ф. Б. Формирование и развитие универсальных учебных действий учащихся в курсе химии 8 класса // Международная научно-методическая конференция «Методика преподавания химических и экологических дисциплин», Брест, 22–23 ноября 2012 года. – Брест. – С. 22–25.

СПЕЦИФИКА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Т. В. Валисова

**Кубанский государственный университет,
филиал в г. Славянске-на-Кубани,
г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край, Россия**

Summary. This article observes the main directions of cadet education, experience in the organization of teaching and educational activity in cadet classes. Also considered are the leading directions of educational work in cadet classes.

Key words: upbringing; education; cadet class; the educational process.

Специфика организации кадетского образования заключается в сочетании элементов военного образования, общего образования и профессионального образования (НПО, СПО). Отличительной особенностью образовательного процесса в кадетских группах учреждений НПО является наличие профессиональной составляющей содержания образования. Учебно-воспитательный процесс кадетских классов – это программа деятельности, направленная на реализацию целей общеобразовательного, дополнительного (кадетского) и профессионального образования [2, с.11].

Можно отметить, что опыт организации учебно-воспитательной деятельности в кадетских классах имеет как положительные, так и отрицательные моменты.

К положительным моментам относятся:

1. Воспитание учащихся в духе преданности России;
2. Обеспечение условий для нравственного гуманитарно-эстетического и физического развития личности;
3. Приобщение подростков к здоровому образу жизни;
4. Создание основы для подготовки учащихся к служению отечеству на гражданском и военном поприще.

К отрицательным моментам относятся:

- понижение уровня самосознания: возникает иллюзия исключительности;
- несовершенство диагностики [2, с.12].

Приоритетным направлением в деятельности школ является гражданско-патриотическое воспитание школьников.

Основная цель кадетского образования заключается в освоении кадетами определённых знаний, умений и навыков, необходимых для их дальнейшего обучения в военных учебных заведениях, прохождения срочной службы в Вооружённых Силах, МВД РФ, на военных кафедрах вузов, привитие командирских, волевых и организаторских качеств, выработка воинского и общественного долга. Данная цель достигается, в том числе, путём изучения различного рода литературы – художественной, научной, периодических изданий [1, с. 160].

Частью образовательного процесса кадетских классов и групп является воспитательная работа. Воспитание учащихся основывается на общечеловеческих ценностях, героических традициях российской армии и флота, лучших образцах мировой культуры, истории Отечества, Вооружённых Сил Российской Федерации. Решение задач правового, воинского, эстетического, патриотического, нравственного воспитания организуется на основе комплексного подхода к учащимся. При этом основные задачи воспитания реализуются в процессе работы с различного рода литературой, её анализом, описанием основных действующих лиц, их личностных качеств, поступков. Такого рода работа помогает учащимся выбрать свою основную линию поведения, развить в себе определённые качества, которые помогли бы им в реализации своих целей [1, с. 28].

Выделение особого понятия "кадетское воспитание" обуславливает воспитательный процесс кадетских учреждений, основанный на принципах реализации базовых потребностей человека (безопасность, здоровье, уважение, самореализация).

Ведущим направлением воспитательной работы в кадетских классах является патриотическое воспитание – одна из составных частей воспитательного процесса всех общеобразовательных учреждений [2, с. 24].

При работе с кадетами особое внимание уделяется военно-патриотическому и национально-патриотическому воспитанию.

Национально-патриотическое воспитание включает в себя воспитание патриотизма, что основано на любви к своему народу, стране, почитании символов и ритуалов старых русских кадетских корпусов, на глубоких знаниях героического прошлого Отечества, государственной российской символики, на любви к своей малой родине, современной кадетской символике. Такой вид воспитания реализуется в основном на уроках истории, литературы при чтении исторических произведений [1, с. 13].

Военно-патриотическое воспитание организуется совместно педагогическим коллективом и родителями и представляет собой целенаправленную деятельность по формированию у подростков

нравственных качеств, которые отражают специфический характер российской армии, её задачи и предназначение. Это – мужество, стойкость, отвага, профессионализм. Военно-патриотическое воспитание осуществляется:

1) при изучении общеобразовательных предметов (литературы, истории, географии, ОБЖ, МХК и др.):

а. Тематические мероприятия, посвящённые великим датам и людям России;

б. Плановые занятия;

в. Читательские конференции по книгам о великих полководцах, по их мемуарам;

2) в системе учебно-воспитательной работы:

а. Обсуждение книг, диспуты на литературные темы;

б. Встречи с интересными людьми и ветеранами ВОВ и Вооружённых Сил;

в. Посещение музеев и памятных мест боевой славы России;

г. Смотры-конкурсы художественной самодеятельности;

д. Открытие мемориалов и памятных досок;

е. Создание поисковых отрядов [3, с. 69].

Кадетское воспитание включает в себя три составляющих:

1. Нравственное – обеспечение формирования у кадет:

▪ нравственных качеств (ответственности, совести, веры, долга, патриотизма, гражданственности);

▪ нравственного облика (милосердия, терпения);

▪ нравственной позиции (способности различать добро и зло, готовности к преодолению жизненных испытаний, проявления самоотверженной любви);

2. Физическое – формирует физическую культуру, установку на здоровый образ жизни, желание физически совершенствоваться;

3. Военное – воспитывает стремление к самодисциплине, ответственность за товарищей, умение организовать себя, прививает чувство ответственности за свои поступки перед законами и нормами общества [2, с. 22].

Развитие познавательных интересов и творческого потенциала происходит во внеурочной деятельности, что обеспечивает условие для нравственного, гуманитарно-эстетического и физического развития личности, формирует в детях чувство патриотизма и основы для подготовки к служению Отечеству на гражданском и военном поприще [2, с.19].

Воспитанию чувства гражданской ответственности и патриотизма, привитию учащимся социально значимых ценностей (долг, честь, гражданская позиция) способствуют такие формы патриотической работы, как утренники, беседы, встречи с ветеранами, уроки мужества, героико-патриотические чтения, вахты

Памяти, выставки книг в библиотеке на различные темы, выставки рисунков и др. [1, с. 14].

Ставя целью нравственно-эстетического воспитания стремление вооружить воспитанников пониманием прекрасного, научить внедрять его в жизнь, педагогический состав учебных заведений исходит из того, что эстетическое воспитание способствует формированию будущего офицера как подлинного защитника своего Отечества.

Нравственно-эстетическое воспитание кадет ставит следующие задачи:

- формировать на основе общественно эстетического идеала понимание и переживание кадетами прекрасного в жизни и искусстве, в воинской службе;
- развивать у воспитанников интеллектуальные и эстетические чувства, особенно чувство красоты, воинского долга, товарищества, мужества и отваги, а также художественные способности воспитуемых, чувство прекрасного и возвышенного, умение вносить его в личную жизнь и быт [3, с. 67].

Таким образом, нравственные качества личности учащихся кадетских классов формируются планомерно, последовательно, без резких «скачков» и падений. Специфика кадетского образования заключается в интеграции военного и общего образования.

Библиографический список

1. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров России. – М. : Педагогика, 2003. – 220 с.
2. Карташов О. Р. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся кадетских классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2003. – 26 с.
3. Кожина О. В. Психологические особенности повышения психической работоспособности учащихся кадетских корпусов // Системная психология и социология . – 2011. – № 4 (I). – С. 67–69.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Е. В. Афанасьева

Средняя общеобразовательная школа № 12,
г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия

Summary. This article examines the role of the motivational component in the organization of independent work of students. Describes the experience of the formation of positive motivation of students.

Key words: motivation; individual work.

Важнейшая роль самостоятельной работы учащихся в учебно-познавательном процессе отмечается во всём спектре методического обеспечения учителя – от нормативных документов и официальных инструкций до рекомендаций учёных педагогов и методистов исследователей. Однако практика организации самостоятельной работы учащихся в общеобразовательной школе не так многообразна и эффективна и преимущественно сводится к выполнению домашних заданий, пусть и дифференцированных. Ещё острее вопрос организации эффективной самостоятельной работы учащихся встаёт для детей, долго не посещающих учебные занятия. Причины для этого могут быть разные, и проблемы со здоровьем учащихся, длительные спортивные сборы или соревнования, различные конкурсы и др. Для регионов Крайнего Севера причиной могут быть и активированные дни, связанные с погодными условиями.

Рассматривая вопросы организации самостоятельной работы учащихся, при изучении математики мы выделили основную проблему её организации – формирование у учащихся внутренней мотивации к данному виду учебной деятельности.

Существенной характеристикой учебной деятельности является её мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание, прежде всего, начальный момент деятельности, т. е. её предпосылка – потребность нашедшая себя в предмете [1, с. 81]. «Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [2, с. 153]. Данное определение соотносится с пониманием мотива деятельности С. Л. Рубенштейном: «Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придаёт данному действию смысл для индивида» [3, с. 187].

Учитывая данные позиции отечественных педагогов- психологов, мы опираемся на положительный мотивационный комплекс и предлагаем следующие не традиционные подходы к организации самостоятельной работы учащегося:

– проектно-исследовательская работа;

– техническое участие в подготовке разнообразных дидактических материалов (тестовые задания, презентации и др. наглядных материалов);

– выполнение разноуровневых заданий, включённых в материалы ЕГЭ;

– участие в олимпиадах и конкурсах.

Практика реализации данных подходов, в течение последних пяти лет, даёт устойчивый положительный результат – хорошие качественные показатели успеваемости по математике, победы в научно-исследовательских конференциях, повышение интереса к предмету.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
2. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения : в 2 т. – Т. 2. – М., 1983.
3. Рубенштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989.

ОПЫТ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СПО

С. Л. Киселева

**Костромской политехнический колледж,
г. Кострома, Россия**

Summary. The experience of introduction of the local history direction in out-of-class work with the average professional educational institution students, is published in the article.

Key words: out-of-class; work in the SPO; educational institution; spiritual and moral education of youth.

Внеурочная работа, проводимая в стенах учебного заведения СПО, может иметь множество направлений, форм и граней. Часто педагогу бывает трудно сделать выбор из возможных вариантов. Но иногда обстоятельства складываются таким счастливым образом, что решение приходит сразу, и становится понятно, в каком направлении работать. Хочу поделиться своим небольшим опытом в планировании и проведении внеклассной работы со студентами Костромского политехнического колледжа, изучающими специальность «Архитектура».

Долгосрочному проекту внеклассной работы решено было придать краеведческую направленность и связать с историей царской династии Романовых. Ипатьевский монастырь, село Домнино Сусанинского района, Макариево-Унженский монастырь – вот далеко не полный перечень тех мест в Костромской области, которые связаны с их именем.

Почти сразу в колледже сложился творческий коллектив студентов и преподавателей, связанных общей задачей, единым духом и желанием работать в данном направлении.

Целью проекта стало создание условий для возникновения познавательной, поисковой, творческой деятельности в студенческой среде, пробуждение интереса к истории, традициям, культуре родного края.

Проект состоит из плана мероприятий, рассчитанных на 2–3 года. В него входят творческие конкурсы, открытые тематические классные часы, круглые столы, конференции, поездки по памятным историческим местам Костромской области.

Были созданы творческие коллективы, куда вошли преподаватели и студенты специальностей «Архитектура» и «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

За короткий период ребята поучаствовали во множестве конкурсов, которые были созвучны выбранному направлению работы. Почти сразу пришло признание. Дипломы и Почётные грамоты Союза художников России получили участники Первого межрегионального конкурса детско-юношеского и молодёжного творчества «Костромской край – колыбель царственных династий Годуновых и Романовых». На основе творческих работ студентов были созданы электронная и печатная версии перекидного календаря под названием «Кострома – колыбель рода Романовых». И снова победа – 1 место в Национальном конкурсе социальной рекламы «Новое пространство России».

Авторы творческих работ – студенты специальности «Архитектура» – подготовили презентацию календаря, провели открытое внеклассное мероприятие, каждый выступающий рассказал о том, над чем он работал. На мероприятии присутствовали и студенты с других специальностей колледжа. Позднее авторы электронной версии календаря выступили на межрегиональной конференции «Новой России – дела, а не слова» и получили диплом II степени за свою работу. Так творческая работа студентов получила общественное признание.

Интересно прошло и ещё одно открытое внеклассное мероприятие, посвящённое годовщине вступления Михаила Фёдоровича Романова на русский престол. На него были приглашены и представители духовенства, которые рассказали ребятам о тех местах в Костроме, которые связаны с царской династией.

Нами были проведены экскурсии в Ипатьевский монастырь, где ребята не только познакомились с архитектурой 17–18 веков, но и с интереснейшей экспозицией раритетов, связанных с династией Годуновых и Романовых.

Однако кульминацией проекта стала поездка в село Домнино, на место подвига Ивана Сусанина. Своими глазами ребята видели

Юсуповское болото, прошли по топким его тропам к сосне, где, по преданию, погиб наш земляк, отдав свою жизнь за царя и Отечество.

Не всё задуманное выполнено, как хотелось бы. Однако все мы, и ребята, и преподаватели, узнали и увидели много нового. Мы прониклись уважением к нашим предкам и к той истории, которую они вершили на нашей Костромской земле. Опыт работы над проектом показал его сильные и слабые стороны, многому научил как ребят, так и преподавателей. В процессе реализации проекта использовались как индивидуальные, так и коллективные формы работы. В результате общие усилия помогли активизировать изыскательскую, познавательную деятельность студентов, раскрыть их творческий потенциал.

Сейчас у нас появились новые планы. Ведь земля Костромская – кладезь. Сколько здесь памятных мест, какие замечательные, необыкновенные люди населяют её, и как много хочется узнать и увидеть своими глазами и передать это своим студентам.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

О. М. Зырянова

**Исилькульский педагогический колледж,
г. Исилькуль, Россия**

Summary. Operates a variety of organizational forms of education: lectures, practical classes and their varieties. Leading organizational form in this system is a lecture. There are both traditional and non-traditional forms of lectures. The article describes the surveillance methodology for such lectures.

Key words: lecture; lecture together; lecture press conference; lecture-provocation.

Функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия и их разновидности. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определённых дидактических задач.

Ведущей организационной формой в этой системе является лекция. С неё начинается первое знакомство студента с дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «*lectio*» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила своё развитие в Древнем Риме в средние века. Яр-

кие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателя. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об одной мнению».

Существуют как традиционные, так и нетрадиционные формы проведения лекционных занятий. К нетрадиционным можно отнести следующее:

- а) «лекция вдвоём»,
- б) «лекция пресс-конференция»,
- с) «лекция-провокация».

Рассмотрим обзорно методики проведения таких лекций.

В такой нетрадиционной форме, как «лекция вдвоём», реализуются принципы проблемности и диалогического общения. Данная форма представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией.

Методика чтения подобной лекциям предполагает, прежде всего:

1. Выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречие, разные точки зрения или высокая степень сложности;
2. Подбор двух преподавателей, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа мышления;
3. Разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределённые по времени).

«Лекция вдвоём» фактически представляет собой мини-игру «Театр двух актёров», что создаёт эмоциональный, положительно окрашенный фон и повышает заинтересованность студентов. Она предполагает высокую степень импровизации в поведении преподавателей, их выступление должно быть естественным и непринуждённым. В качестве одного из методических приёмов достижения этой цели предлагается одному из них вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать. Это ставит лектора в условия естественной импровизации, а у студентов вызывает доверие и принятие подобной формы обучения.

Одна из нетрадиционных форм, которая применима на математических занятиях – лекция «пресс-конференция». В основу этой формы легло желание студентов задавать вопросы. Преподаватель должен уметь ориентироваться в вопросах студентов и с их учётом строить взаимоотношения с аудиторией. Особенно в настоящее время необходимо владеть дискуссионным умением в молодёжной аудитории, так как именно она не желает слушать традиционные лекции.

Методика состоит в следующем: преподаватель называет тему лекции и просит письменно за 2–3 минуты задать ему интересующий

каждого студента вопрос по данной теме. Затем в течение 3–5 минут он их систематизирует по содержанию и начинает читать лекцию.

Обязательным условием является ответ преподавателя на каждый вопрос и итоговая оценка типов вопросов как отражение знаний и интересов, обучающихся по данной теме. Структура лекций должна быть не вопросно-ответной, а представлять собой единое целое, то есть связное изложение проблемы.

Возможны две формы подобных лекций:

- материалы представляются одним преподавателем;
- изложение осуществляется двумя преподавателями.

Эта лекция может проводиться в начале раздела, темы (цель – выявление круга интересов и потребностей обучаемых, уровня знакомства с темой); в середине (цель – акцентирование внимания на узловых моментах, проблемах) и в конце (цель – подведение итогов, определение перспектив развития темы).

Ещё одна разновидность лекции, которая выигрышна при проведении математических занятий – лекция с запланированными ошибками, или лекция-провокация. Она содержит проблемность, так сказать, в чистом виде.

Методика состоит в следующем: после объявления темы преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определённое количество ошибок различного типа, например, на математическом занятии ошибки могут быть методические, речевые, вычислительные и так далее. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, которые он обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности студентов по данной теме. Они должны в конце лекции назвать эти ошибки. Для этого преподаватель оставляет 10–15 минут.

Исходная ситуация создаёт условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать так, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это делать? Всё это создаёт своего рода азарт, активизирует психологическую деятельность студентов. После вводной информации преподаватель читает лекцию на объявленную тему. Вполне возможно, что в конце, когда проводится анализ ошибок, студенты найдут их больше, чем было запланировано. Преподаватель должен это честно признать (а подтверждением будет перечень ошибок). Однако искусство преподавателя заключается в том, что он и эти незапланированные ошибки использует для целей обучения.

Важно подчеркнуть, что подобная лекция выполняет не только стимулирующую, но и контрольную функции. Она позволяет препода-

давателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам – проверить себя и продемонстрировать своё знание предмета, умение ориентироваться в нём. Поэтому её целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования базовых знаний и умений. Лучше такую лекцию проводить в аудитории с определённым уровнем подготовки по данной теме (с целью контроля) или в неподготовленной аудитории (с целью диагностики того, чего она не знает или не умеет).

Характер ошибок зависит от темы, содержания лекции, от целей, которые ставятся преподавателем, от контингента обучаемых.

Научить людей мыслить, давая им всё время «правильную», кем-то утверждённую информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия создаёт лекция с запланированными ошибками.

В качестве наглядного примера, предлагаю технологическую карту «лекции – провокации» по теме «Многочлены», которая была разработана и апробирована в Исилькульском педагогическом колледже.

Библиографический список

1. Материалы курсов повышения квалификации при ИПКРО г. Омск, «Управление личностно-ориентированным процессом обучения в учреждениях СПО». – Омск, 2006

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Г. А. Валитова, Л. Ю. Маштакова

**Бирский филиал Башкирского государственного
университета, г. Бирск, республика Башкортостан, Россия**

Summary. The interconnection between the terms of humanization and humanitarization of education is revealed in this article. Here the most important ways of humanization in the process of uninterrupted professional education are represented.

Key words: humanization; humanitarization; education; professional education.

В условиях модернизации высшего образования как никогда остро стоит задача становления учебно-познавательного процесса при подготовке специалистов – профессионалов XXI века. Основная идея заключается в гуманитарном подходе к проблемам образования, повышении уровня гуманитарных знаний студенческой молодёжи как фундаментальной базы подготовки нравственно и граждански ответственных специалистов, реализующих инновационные

технологии в своей профессиональной деятельности. При этом особенно остро стоит проблема выбора ценностных ориентаций современной молодёжи. В новых технологических возможностях необходимы и новые формы воспитательной работы со студенчеством.

Гуманизация облика современного студенчества требует новой постановки вопроса о профессиональной культуре. Её следует рассматривать не только в узком смысле – как комплекс профессиональных знаний и навыков, но и в широком смысле – как совокупность всех социальных качеств студента, частью которых является профессиональная культура и вне которых она невозможна или крайне ограничена.

Социально-психологическую характеристику большинства студенческой молодёжи традиционно составляют обострённый интерес ко всему новому, необычному, пытливость и любознательность, стремление к самостоятельности, критический подход к действительности, болезненная реакция на ухудшение своего положения, повышенная эмоциональность и возбудимость, протест против несправедливости. В то же время для меньшинства студенчества характерны такие черты, как равнодушие и безучастность к современным событиям, нейтральность в борьбе со злом и насилием, политическая наивность и обывательщина, сложившиеся под влиянием новых условий. Диапазон этих психологических черт имеет тенденцию к расширению, что объясняется низким уровнем политической культуры многих студентов, утратой традиционных политических ориентиров, недооценкой общечеловеческих ценностей, ослаблением патриотических чувств.

На фоне здорового в своей основе духовного состояния студенческих коллективов с преобладанием позитивных личностных качеств всё чаще проявляются тревожные симптомы деградации личности, снижения моральных критериев поведения студентов в вузе и в особенности в быту, распространение дурных привычек и склонностей у определённой, притом возрастающей, части студентов. Аномалии в формировании облика студента в решающей степени связаны с серьёзным отставанием воспитательной работы в вузах от требований времени, самоустранением педагогов от участия в ней, что во многом объясняется тяжёлыми условиями их жизнедеятельности, снижением мировоззренческого и политического уровня многих педагогов при ослаблении внимания администрации вузов к повышению их квалификации. Путь к преодолению сложившихся трудностей в формировании гармонически развитой личности студента видится через системную гуманитаризацию образования и воспитания и, прежде всего, в ходе учебного процесса, призванного способствовать всемерному развитию интеллектуального потенциала студентов.

Гуманитаризацию образования следует рассматривать как формирование у человека особой, собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нём.

Применительно к профессиональному высшему образованию гуманитаризация будет означать формирование сугубо человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле), и к своей собственной профессиональной деятельности в этом мире производства.

Гуманитаризация образования должна быть направлена на развитие творческих способностей человека, на развитие его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности. А также гуманитаризация должна ориентировать специалиста на необходимость понимания той социокультурной среды, в которой ему приходится работать.

Что касается принципов, которые должны быть заложены в практические действия по гуманитаризированному образованию, то наше мнение таково:

- гуманизация должна производиться на основе интереса студентов и основываться на возможности выбора курса преподавания;

- повышение уважения к личности студента, изменение взаимоотношений между преподавателем и студентом;

- занятия должны быть не только местом получения знаний, и средством общения;

- введение современных компьютерных технологий;

- принципиально новое отношение к гуманитарным наукам как к «полноценным» и необходимым для развития личности.

Диалектическая взаимосвязь гуманизации и гуманитаризации высшего педагогического образования позволяет определить цель учебно-воспитательного процесса как создание объективных и субъективных условий для всестороннего и свободного развития личности студента, его мышления, общей и методологической культуры через углубленную индивидуализацию обучения и воспитания в высшей школе на основе общечеловеческих принципов.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования создают необходимые условия для развития общества путём его вхождения в единое мировое и европейское социальное пространство. Гуманистическая и гуманитарная тенденции образования и воспитания открывают личности ценности мировой культуры, и, прежде всего – собственно российские традиции, являясь основой формирования социально зрелого человека.

Под гуманитарной средой мы понимаем создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходя-

щие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Ведь именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, а именно личности безопасного типа, осознающей смысл своей деятельности, своё предназначение, стремящейся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, готовой к решительным действиям.

В системе инновационного образования в вузе на основе гуманизации и гуманитаризации обучения культура выступает как средство, форма самопознания, самообъяснения, самоизменения общества и человека и как необходимое условие формирования гуманистического мировоззрения студента вуза. Именно поэтому культура выдвигается в центр всех социально-философских, социологических и гуманитарных исследований.

На современном этапе развития мировой цивилизации важнейшими тенденциями гуманизации высшего образования являются:

1. Поликультурное образование, или образование для жизни в многонациональном обществе;
2. Образование с учётом демократических ценностей, или образование в области прав человека.

Гуманизация процесса обучения в высшей школе в системе инновационного образования предполагает наличие системного антропологического знания как ядра личностной и профессиональной культуры педагога, т. е. по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией.

С целью формирования гуманистической культуры студента вуза инновационная парадигма образования предполагает разработку личностно-ориентированных педагогических технологий: тренинг творческого саморазвития личности (В. И. Андреев); деловые игры (А. А. Вербицкий); психолого-педагогические семинары на основе изучения отечественного и практического опыта.

Создание системы инновационного образования – квинтэссенция современных систем образования. Она выступает как важнейшее условие реализации сущностных сил и творческого потенциала выпускника высшей школы, его самоутверждения как целостной профессионально компетентной, инициативной, ответственной личности, готовой развивать инновационные способности нации.

Таким образом, целостное формирование нового образования в вузе возможно при наличии следующих факторов:

- 1) обращённость к общечеловеческим ценностям, к личности, творческому потенциалу студента;

2) возвращение педагогического образования в лоно культуры, его гуманизацию, гуманитаризацию, создание экологически чистой культурно-образовательной среды;

3) вуз и школа должны иметь единое образовательное пространство для студента и обеспечить его обращенность к детям в период его профессиональной педагогической подготовки;

4) насыщение содержания образования профессиональными, общекультурными ценностями, включение в содержание предметных знаний «человеческого измерения»;

5) гуманистический потенциал содержания высшего педагогического образования, способствующий свободе выбора эффективных форм, методов обучения и воспитания, которые в свою очередь определяют тенденции его гуманизации;

6) включение в содержание учебных дисциплин знаний по психологии человека, философским проблемам смысла жизни, вопросов эволюции общественного развития, осмысление проблемы познания человека в Мире и др.;

7) выделение в содержании учебных предметов проблемы сохранения и укрепления здоровья человека.

Гуманизация и гуманитаризация образования, таким образом, являются сегодня основными стратегическими направлениями деятельности высшей школы. Она должна быть центром культуры, источником гуманистических знаний и нравственного воспитания, создания условий для свободного и творческого развития личности каждого студента.

Библиографический список

1. Грицаков А. А. Гуманизм // История философии. Энциклопедия. – М. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2000. – 376 с.
3. Маштакова Л. Ю. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов в поликультурном социуме : монография. – Бирск : БирГСПА, 2012. – 125 с.
4. Нигматов З. Г. Гуманистические традиции педагогики. – Казань : ТАРИХ, 2003.
5. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
6. Филиппов В. Т. Образование для новой России // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т. В. Потапчук

**Ровенский государственный гуманитарный университет,
г. Ровно, Украина**

Summary. This article deals with the actual problem of humanistic education in high school. Statement of the problem. Processes that are taking place today in society, the instability of health of people, especially young, actualising the finding means by which you can create favourable conditions for the formation of each individual internal resistance to the reality of spiritual and moral readiness to thoughtfully analyze emerging personal situation in the context of social conflict and build his own life strategy oriented to human values. Great potential in this regard is the education system, in particular the it component, as higher pedagogical education.

Key words: high school; humanistic education; training; personal development; self-knowledge.

Высшее педагогическое образование непосредственно связано с развитием общества, с вхождением в современное образовательное пространство новой педагогической парадигмы – упорядоченной совокупности убеждений, идеалов, теорий в отрасли воспитания и обучения молодого поколения, совокупности, базированной на изменении отношения к человеку. Учитывая это, цель вузовского преподавания видится сегодня не в подготовке специалиста, а в воспитании профессионала. То есть в первую очередь человека во всей полноте его личностного духовного богатства и индивидуального своеобразия, субъективного опыта, компетентности в отрасли человековедения и общения. Человека с развитым коммуникативным ядром – способностью адекватно отражать реальность, формировать и обнаруживать собственное отношение к явлениям, вести себя в соответствии не только и не столько с внешними регуляторами, сколько с внутренними. Мы имеем в виду совесть, нравственность, честь, человеческую и профессиональную ответственность.

Решить эту задачу с помощью традиционно устоявшихся педагогических средств, которые основываются на принуждении, беспрекословном подчинении власти учителя, преподавателя, как свидетельствует опыт, невозможно.

Познав бесперспективность насильственного обучения и воспитания молодого поколения, современное образование, в том числе и высшее педагогическое, отказывается от старой парадигмы, направляясь к парадигме новой, которая предусматривает фундаментальные, принципиальные изменения как во взаимоотношениях студента и преподавателя, так и в позиции образования в целостном педагогическом процессе. Возможность таких изменений тесно свя-

зана с укоренением в учебно-воспитательных заведениях идей гуманистической педагогики на теоретическом и практическом уровнях.

Известно, что одним из ведущих процессов развития личности есть самопознание. В каждый момент жизни индивида его сознание имеет двухвекторную направленность – на самого себя и на внешний мир. В качестве основных составляющих самопознания выступают самонаблюдение, самоанализ, самооценка. С целью обеспечения адекватного хода этих процессов, устремления их в позитивное русло преподаватели должны помочь каждому студенту сформировать так называемую авансирующую самооценку и поддерживать её надлежащее развитие в общении и деятельности. Такое задание может быть решено лишь при условиях гуманистического взаимодействия педагогов вуза и студентов. И наоборот, соблюдение позиций авторитарной или манипулятивной педагогики в значительной степени тормозит этот процесс, ведь принуждение, формирующее влияние нивелируют внутренние интенции к самопознанию и саморазвитию.

В первую очередь, это перестройка учебного процесса в плане осознания каждым студентом своего профессионального образования как одной из ведущих ценностей. Характерными чертами методики работы преподавателя со студентами должна стать её направленность на самостоятельную исследовательскую деятельность, моделирование процессов и явлений, ориентацию на развитие способностей выстраивать дискуссию. Необходимо формирование умений не только изучать разнообразные технологии и приёмы профессиональной деятельности, но и «дискредитировать» их, обнаруживать слабые места и, разложив на составляющие, конструировать что-то своё, самобытное.

Не меньшее значение имеет такое средство настройки на самопознание, как способ педагогического и вообще межличностного общения в вузе. Его характерными признаками, которые должны постоянно диктоваться преподавателями, являются открытость, готовность идти на сближение друг с другом, возможность не выпытывать личностное, а замечать то, что хотят изложить студенты. Преподаватель должен иметь терпение, отказаться от навязывания советов, которые не являются востребованными, уметь непрерывно снимать возникающее напряжение, а не «лелеять» его. Необходима организация долговременных контактов преподавателя и студентов на основе общего творчества, занятий наукой и искусством, спортом, аудиторной деятельностью.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И. В. Казанжи, А. В. Желан
Николаевский национальный университет
им. В. О. Сухомлинского, г. Николаев, Украина

Summary. In the article the ways of creating spatial humane developing medium in an educational institution and the formation of the human relationships between a student and a lecturer are described.

Key words: humanization; human relationships; developing medium; dialogue relationships between a student and a lecturer.

В последнее время усилилось внимание к исследованию вопроса подготовки будущего учителя-воспитателя (С. А. Сысоева, А. Г. Мороз, Н. А. Репа, Л. В. Кузьменко, А. П. Рогоза, А. В. Киричук, И. Д. Бех, В. В. Окрипченко и другие).

Проблема личностной готовности будущих педагогов имеет широкое освещение в теории и практике, является предметом исследования учёных в разных отраслях (О. О. Абдулина, Л. М. Ахмедзянова, И. Д. Бех, И. М. Богданова, Г. О. Гаевский, А. Д. Ганюшкин, Л. Г. Гусева, М. И. Дьяченко, И. А. Зязюн, М. Каган, Г. Г. Кит, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьмина, О. Мудрик, В. И. Шинкарук, Н. Фролова и другие).

В отмеченном исследовании основной акцент сделан на формировании у будущего учителя начальных классов навыка осуществления гуманного подхода к воспитанникам, воспитании у студентов морально-этических ценностей.

Целью статьи является определение путей создания пространственно гуманной развивающей среды в учебном заведении, формирование гуманного типа отношений между студентом и преподавателем.

Многочисленные аспекты методической подготовки будущих учителей раскрываются в исследованиях И. Д. Зверева, А. В. Усовой, В. В. Завьялова, Н. А. Сорокина и других авторов. Проблема подготовки студентов к творческой воспитательной работе с учащимися освещается в трудах Б. С. Кобзаря, О. А. Дубасенюк, О. Г. Нагорной. Тенденции развития теории и практики профессионального воспитания, перестройки системы воспитания студентов определены в исследованиях И. А. Зязюна, Т. Г. Дмитренко и других.

Следует отметить, что педагогическая наука сегодня приобретает новые приоритеты, более глубоко рассматривает и определяет цель и идеалы воспитательного процесса. Внимание педагогов сосредоточено на том, чтобы рассмотреть в ребёнке те качества, которые сделают его сильной творческой личностью, способной уверенно чувствовать себя в условиях современной жизни.

Современное воспитание не касается основной тайны в человеке, проходит мимо самого главного в жизни. Ведь выполнением никаких формальных правил невозможно заменить живого участия в детской жизни. Воспитание не просто должно помочь ребёнку войти в жизнь, но, по возможности, в лучшую жизнь. Современные воспитатели, родители, учителя, привыкли к размышлениям о детях, а не к тому, чтобы реально работать над душой ребёнка. Необходимо ещё что-то, чего так не хватает сегодня. Это „что-то” и общие для всех тепло и сердечность, ощущение гармонии мира, усвоенные с детских лет.

Гармония – главная характеристика по-настоящему социализированного человека. Гармоничен тот, у кого нет противоречий между духовностью (внутренняя мораль) и внешними обстоятельствами. Задача воспитания – организовать взаимодействие, которое бы обладало максимальным воспитательным потенциалом. Предпосылкой деятельности учителя-воспитателя является осмысление обстоятельств, условий, ситуаций, которые он намерен включить в воспитательный процесс, прежде всего со стороны их гуманитарных характеристик, т. е. параметров актуальных и окристаллизованных отношений между людьми.

Смыслом воспитания является решение гуманитарных задач, в реализации которых педагог подводит личность к осознанию своей уникальности. Гуманитарные задачи есть, в конечном счёте, задачи нравственные. Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность.

Преподаватели высшей педагогической школы много работают над тем, как лучше подготовить будущих педагогов: как их отбирать, что именно преподавать, как лучше вооружить методикой учебных дисциплин, как активнее ознакомить с современными педагогическими технологиями. Дискуссии на эту тему продолжаются, проводятся бесконечные эксперименты. Незыблемым остаётся один принцип: главное – это научить будущих учителей любить детей.

Только при гуманном отношении учителя-воспитателя к детям возможно наиболее полное выявление и развитие их творческого потенциала, переживания каждым своей необходимости коллективу, успешности его деятельности. Чтобы осуществить такие важные задачи по гуманизации воспитывающей среды в образовательном учреждении, надо начинать готовить учителя к организации гуманистического воспитания ещё в студенческой аудитории.

Изучая проблему готовности студентов к осуществлению гуманистического воспитания, мы проводили тестирование выпускников педагогического факультета. Результаты тестирования были такими: хорошо ориентируются в педагогической литературе, имеют чёткие представления о педагогических концепциях, активно используют на

практике теоретические знания (52 %); знают имена, названия произведений выдающихся деятелей педагогики, имеют представление о педагогических концепциях (37 %); знают имена и отдельные произведения (11 %). Всё это подтверждает необходимость улучшения преподавания теоретического курса педагогических дисциплин, акцентирования на эмоциональном восприятии студентами теории.

Так, студенты первого курса – вчерашние школьники, ещё совсем дети. Помочь им адаптироваться в условиях вуза – задача, в первую очередь, преподавателя педагогики. Именно он раскрывает перед будущими педагогами все сложности и преимущества учительского труда, это ему необходимо найти подход к каждому студенту, заставить активно работать мозг, пробудить душу. На этом этапе очень полезной выступает методика "Живое слово", которую активно внедрял учитель учителей А. А. Куманёв. Преподаватель педагогики на первых занятиях читает со студентами наиболее яркие страницы произведений, заостряет внимание на интересных фрагментах биографий выдающихся педагогов, пытается довольно ярко обрисовать личности учёных. Такой подход к преподаванию даёт свои результаты:

- у студента возникает желание глубже познакомиться с творчеством педагога;
- он много и заинтересованно читает;
- у студента формируется свой взгляд на ту или иную проблему, которая обсуждается;
- студент с удовольствием занимается самостоятельной творческой деятельностью;
- он более активно работает на практических и семинарских занятиях;
- студент начинает осознавать значение педагогической теории в процессе становления личности учителя.

Эмоциональный рассказ преподавателя о педагогических взглядах Я. А. Коменского помогает убедить студентов в непоколебимости существенных истин: "Человек – наиболее высокое творение ..., дети рождаются для нас, и относиться к ним надо с величайшей бережливостью", – читаем в "Материнской школе" [1, с. 203]. Любовь к ребёнку, осторожное отношение к личности – вот основа школы, построенной выдающимся педагогом. И студенты готовы выражать своё отношение к проблеме, цитируют "Великую дидактику", выражают надежду, что мысли Я. А. Коменского станут яввю в создаваемой сегодня школе: "Достаточно соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая была бы истинной мастерской людей" [2, с. 299].

"Как любить ребёнка" – ставит перед нами вопрос и даёт ответ Януш Корчак. Педагогика для него – это наука об искусстве любви к детям. Исследование педагогической мысли необходимо, и более важно познать развитие педагогического чувства. Ведь воспитатель –

это на три четверти чувства, и поэтому следует признать, что воспитание чувств будущего воспитателя – первое дело. Если педагог не любит детей, каждый урок для него, каждая встреча с ребёнком – мука. Страницы замечательного произведения Януша Корчака "Когда я снова стану маленьким» не оставляют равнодушными никого из студентов, первокурсники предлагают провести дополнительное занятие, чтобы вместе обсудить такие волнующие проблемы школы, какие поднял выдающийся педагог. Главная мысль творчества Януша Корчака: "Ребёнок – равный нам, ценный человек" [3, с. 306].

"Прикосновение к сердцу и разуму ребёнка с целью познания им человека требует большого педагогического искусства и знаний", – утверждает В. А. Сухомлинский [4, с. 63] Добро воспитывается добром, эта формула проверена всей жизнью талантливого педагога. Замечательные произведения пишут будущие учителя начальных классов, изучая жизнь и деятельность В. А. Сухомлинского, с любопытством инсценируют фрагменты его произведений, учатся важнейшему из искусств – искусству любить ребёнка.

Александр Александрович Куманёв тридцать лет руководил педагогическим училищем в небольшом городке. Как важно для студентов узнать, что учить по Куманёву – это значит учить счастьем. Цель воспитания – делать людей счастливыми. Учитель должен учить не физике, литературе, математике – он должен учить радости. "Каждого ребёнка можно сделать хорошим человеком" – так называется одна из статей Куманёва. Как научить любить? Возможно ли это? Для этого есть только один способ – любить самому. Преподаватель педагогического вуза должен помнить об этом постоянно, независимо от того, какой предмет преподаёт. Любовь к Человеку, глубокое уважение к личности студента – это верный путь к подготовке молодого специалиста обновленной школы, школы радости и счастья.

"Давайте будем дарить детям радость общения с нами", – призывает нас Ш. А. Амонашвили. "Надо видеть себя в детях, чтобы помочь им стать взрослыми ..., надо жить жизнью детей, чтобы быть гуманным педагогом". В творчестве грузинского педагога поражает всё: как он применяет игровые средства, будит мысль доступными детям приёмами, как такой уважаемый человек умеет приблизиться к детям, слиться с их волей, умом, детской энергией. Читаем, конспектируем, восхищаемся, и сами студенты приходят к выводу: Амонашвили создаёт новую систему отношений, даёт ответы на самые сложные вопросы школьного бытия. Всё это становится возможным потому, что главной позицией Амонашвили является любовь к детям: "Детей надо любить всем сердцем и, чтобы любить их именно так, надо учиться у них, как следует проявлять эту любовь" [5, с. 206].

Часто, к сожалению, диапазон общения учителя с учениками сводится к обучению и взаимодействию при организации определённых мероприятий. В этих условиях огромные возможности челове-

ского общения совсем не используются. Необходимость одновременно решать большое количество задач ограничивает возможность духовного общения педагога со своими воспитанниками, не оставляет времени для откровенной неторопливой беседы о том, что волнует детей.

"Сегодня во всех школах создана кабинетная система, в учебный процесс входит современная вычислительная техника, разрабатываются и применяются новые школьные технологии, и в то же время главной функцией школы становится воспитание" [6, с. 6].

Одной из важнейших задач воспитания как человекообразующего процесса является его возвращение в контекст культуры. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию процесса образования, гуманитаризацию содержания обучения и воспитания.

Сделать образовательное учреждение любого типа центром духовности, воспитанности – эту сложную проблему решать будущим учителям, сегодняшним студентам педагогических учебных заведений. Образцы воспитывающей среды должны, в первую очередь, создать руководители и преподаватели педагогических вузов. Гуманный тип отношений между преподавателем и студентом гарантирует духовное общение. Он побуждает преподавателя уважать право личности студента на радость, систематически создавать радостные переживания в воспитательном процессе, проявлять живой интерес к увлечениям, желаниям, суждениям воспитанников, радоваться успехам студента и поддерживать при неудачах, доверять и выдвигать высокие требования к студентам с учётом их индивидуальных возможностей.

Выводы. Основу новой идеологии воспитания должна составить гуманизация. Гуманизация – это очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности воспитанника как личности, его права на свободу, счастье, социальную защиту, развитие и проявление его способностей, индивидуальности.

Таким образом, гуманизация учебно-воспитательного процесса предполагает равноправное, доброжелательное общение всех участников процесса, максимальный учёт возможностей и задатков. Залогом гуманизации является уровень демократичности в учебном заведении, сотрудничества педагогов и учащихся. Создание воспитывающей среды означает, что преподаватель и студент, учитель и ученик должны строить свои отношения на основе доверия, уважения, доброты.

Библиографический список

1. Коменский Я. А. Материнская школа. – Избр. пед. соч. – Т.1. – С. 203.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика. – Избр. пед. соч. – М., 1982. – Т.1. – С. 299.
3. Корчак Я. Как любить ребёнка. Книга о воспитании. – М. : 1990. – С. 306.
4. Сухомлинский В. А. Берегите чистоту души – ребёнка // Мудрость родительской любви. – М., 1988.

5. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! – М., 1988. – С. 364.
6. Караковский В. А. Воспита́й гражданина. Записки директора школы. – М. : Моск. рабочий, 1987. – С. 118.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Л. В. Чупрова

**Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия**

Summary. In article theoretical bases of process of formation of the creative person in educational process of the high school, harmonies based on idea and harmonization, as new scientific direction in pedagogics are considered.

Key words: creative person; educational process; harmony; harmonization; harmonization in formation.

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, смена ценностных ориентаций в обществе, увеличивающийся объём информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов.

В материалах Болонского семинара (Словения, 2004 г., Берген, 2005 г. и др.) отмечается, что высшее образование должно становиться всё более конкурентоспособным, а т. к. знания быстро устаревают, это противоречие может быть преодолено с помощью гибкой системы образования. На каждом уровне обучения необходимо развивать у студентов творческое мышление, исследовательские умения, без которых трудно как продолжать образование, так и реализовываться на рынке труда.

В современных условиях основной целью высшего профессионального образования должно стать развитие творческого потенциала каждого человека как ресурса, обеспечивающего развитие общества, культуры, науки и производства. Актуальность данной цели обуславливается, с одной стороны, возрастанием неопределённости, динамичности и неустойчивости существования и развития человека в современном мире, а с другой – потребностью человека в устойчивости своего личного развития, стремлением к самореализации и самоутверждению.

В создавшихся условиях требуется разработка новой парадигмы образования, необходимость которой детерминирована рядом существенных противоречий, присущих современной системе образования в целом. Наиболее остро проявляются противоречия между:

- стремительным развитием наукоёмких отраслей производства, усложнением всех видов профессионального труда и низким уровнем готовности профессиональных образовательных учреждений к подготовке обучающихся в соответствии с новыми требованиями экономики;

- объективной потребностью общества в получении высококвалифицированного специалиста на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту, и фактическим отсутствием системного решения данного вопроса в практике его подготовки при обучении в вузе;

- ориентацией на поэтапный переход от традиционных (информативных) к практико-ориентированным методам, организационным формам и технологиям активизации обучения. Сюда включаются проблемные методы обучения, научный поиск, разнообразные формы исследовательской работы и несоответствие существующего уровня реализации данного подхода в учебном процессе высшей школы [3].

Названные противоречия указывают на несоответствие между требованиями, предъявляемыми к качеству профессиональной подготовки будущего специалиста, и реальным состоянием его подготовленности к выполнению профессиональной деятельности, адекватной запросам времени.

Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать способы совершенствования образовательного процесса. Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил выявить два основных направления совершенствования образовательного процесса в современном вузе и подходов к его организации. Первое – модернизация традиционного обучения, а второе – инновационный подход к учебному процессу, направленный на развитие у обучающихся возможностей осваивать новый опыт на основе развития творческого мышления, опыта учебно-исследовательской деятельности, что способствует становлению творческой личности будущего специалиста.

Следует особо подчеркнуть, что проблема творчества не является новой в педагогике и занимает одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях о человеке, в изучении психолого-педагогических механизмов личностного и профессионального развития, является междисциплинарной и требует интеграции деятельности многих специалистов – педагогов, психологов, социологов и др.

Становление творческой личности будущего специалиста ориентирует преподавателей на создание для каждого студента индивидуализированных условий, которые способны обеспечить целостность и результативность его личностно-профессионального развития. При этом организационная структура, технология конструирования и реализация образовательного процесса приобретают гуманистическую направленность. Это способствует осуществлению учащимися возможностей в соответствии со своими способностями. А также помогает в освоении различных видов деятельности и социальных отношений.

На основе обобщения теоретического и практического материала, опираясь на логику субъект – субъектного подхода, сформулирована **ведущая идея исследования**. Суть её состоит в том, что в условиях глобализации, интеграции и усложнения профессиональной деятельности, быстрого и постоянного обновления технологий возникает спрос на творческую личность. Системное становление такой личности будет обеспечивать **гармонизированный образовательный процесс**, построенный на принципиально новых методологических основаниях, протекающий в результате творческой деятельности субъект – субъектного взаимодействия преподавателей и студентов и предполагающий превращение студента из пассивного объекта профессиональной подготовки в субъект взаимодействия.

Эта идея обуславливает изменения в содержании, направленности, методологических подходах и технологиях построения целостного, ценностно-ориентированного, открытого, саморазвивающегося образовательного процесса, в котором педагогический акцент смещается от сообщения суммы знаний студентам к их творческому освоению, а системообразующим компонентом целостности всего образовательного процесса выступает находящаяся в стадии становления творческая личность будущего специалиста.

В научной литературе, рассматривающей категорию «гармония», можно встретить множество произвольных авторских дефиниций (Г. Гегель, И. Кант, И. С. Молкин, Ю. А. Килис, Э. М. Сороко и др.). Несмотря на разницу в полноте и качестве определений, в них можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия: гармония есть фундаментальный атрибут бытия; сущность гармонии связана с отношением элементов между собой и целым, их изменчивостью и устойчивостью. Гармония – это состояние системы, при которой проявляются согласие, упорядоченность, соразмерность и уравновешенность. Это состояние временно-пространственной целостности динамической системы, при котором движение к новому состоянию осуществляется посредством сохранения достижений предыдущего состояния. Основу гармонии составляет связь между уровнями системы, связь частей слагаемого целого. При этом каждый нижеле-

жащий уровень служит основой для актуализации потенциальных возможностей на более высоком уровне.

Анализ сущностных характеристик гармонии позволяет сделать вывод, что понятие «гармония» может быть отнесено к любой системе, имеющей функциональное единство и взаимосвязь уровней, в том числе и к образовательному процессу в вузе.

Актуализация проблемы гармонизации в современном образовании продиктована новизной социокультурной ситуации. По мнению В. И. Загвязинского, потребность в гармонизации обусловлена поиском стратегии, средств, методов и технологий гармоничного развития системы образования в целом и каждого субъекта этой системы [1, 2].

В ряде исследований гармонизация рассматривается как одна из педагогических стратегий в контексте взаимодействия преподавателя и студента в педагогическом процессе.

Обобщим различные позиции и определим основные характеристики изучаемого феномена:

- гармонизация образовательного процесса в вузе – это определённая динамическая система, обладающая характерными свойствами: наличием общих как инвариантных компонентов, характеризующих систему в целом, так и наличием вариативных, независимо от уровня и профиля профессиональной подготовки;

- гармонизация – это процесс, протекающий в результате творческой деятельности субъект – субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, предполагающий движение от целей к результату с учётом компонентов саморазвития и превращения студента из пассивного объекта профессиональной подготовки в субъект взаимодействия. Сущность процесса гармонизации составляет формирование системы методологических знаний, логических приёмов по разрешению проблемных ситуаций, отработки приёмов по совершенствованию знаний через диалектическую зависимость: знание – познание – осознание – самопознание – понимание – самостоятельное знание;

- результатом процесса гармонизации является становление творческой личности будущего специалиста, способного к творческой деятельности и востребованного на рынке труда;

- гармонизация как средство формирования общечеловеческих, гуманных качеств личности, востребованных в современном социокультурном пространстве; воспитание самостоятельности и активное совершенствование индивидуальных особенностей, среди которых первостепенное значение имеет творческая активность, креативность и коммуникативность.

Исходя из этого, дадим собственное определение: гармонизация – это целенаправленный процесс системного становления личности в результате творческой деятельности субъект – субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, предполагаю-

щий движение от целей к результату с учётом компонентов саморазвития и самореализации.

Таким образом, в современных условиях творческая личность становится востребованной на всех ступенях развития. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, а также адекватно на них реагировать, будущий специалист должен активизировать свой творческий потенциал. В создавшихся условиях требуются инновационные технологии профессиональной подготовки, обращённые к проблемам развития творческой личности. Гармонизация в образовании – перспективное научное направление, обеспечивающее проектирование образовательных систем на основе согласованных внутренних и внешних связей основных субъектов и элементов образовательной системы, определяющих становление саморазвивающейся индивидуальности. Результатом этого направления может стать разработка концепции гармонизации образовательного процесса и выявление способов, процедур, механизмов и условий, адекватных личностным ресурсам обучающихся и способствующих становлению творческой личности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8–13.
2. Загвязинский В. И. Гармония как цель образования // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития : тез. докл. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Федорова. – Екатеринбург : Ур. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. – С. 15–17.
3. Чупрова Л. В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. – № 3(39) сентябрь 2012. – Магнитогорск : Издательский центр МГТУ им. Г. И. Носова, 2012. – С. 82–85.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Б. Гегамян

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

Summary. The psychologically orientated training in high education system is an active learning form of behavior skills and personal development of students with in a humanization concept. The training participants have to do the exercises, focused on the development or demonstration of psychological traits or skills. A key principle of providing effective training and development is a permanent combination in training of all major forms of activity: communication, education and labor. Training can be viewed from the position of different paradigms – as a method of active learning and as a method for positive change. In the first case, the process aims to develop knowledge and skills, providing further personal and professional development of students. In the second case can be enhanced the changes that are reflected in the social interactions of students, changes in attitudes, behavior, style of social role playing.

Key words: psychological training; personal development; learning activity; humanization; technology of education; training principle.

Современный этап развития общества характеризуется глубокими и многоплановыми преобразованиями, которые проявляются во всех сферах функционирования общества. В социальной практике они сопровождаются кардинальной ломкой стереотипов в сознании, деятельности, образе жизни. Преобразования затрагивают исключительно всех людей, включённых в различные системы обучения и труда. Процессы демократизации и глобализации общества, социально-экономические изменения, происходящие в нём, растущий интерес к проблемам человека, требуют подготовки специалистов, способных оказывать реальную помощь в условиях профессионального труда, жизни и экстремальных ситуациях, характерных для стремительного динамического обновления общества. Современная личность более чем когда-либо подвергается всевозрастающему воздействию информационных, социально-психологических и иных факторов, которые создают нагрузки и перегрузки когнитивного, эмоционального, коммуникативного и интерактивного характера. Помочь в этих условиях могут в первую очередь квалифицированные психологи, предлагающие, к примеру, услуги по проведению психологических тренингов консультативного, формирующего, моделирующего и обучающего характера. Целесообразнее внедрение тренинговой системы в область высшего образования, где открывается возможность формирования и развития необходимых психологических и коммуникативных качеств наряду с профессиональными знаниями и навыками.

Социально-психологические тренинги как область практической психологии ориентированы на использование методов групповой работы с целью развития компетентности в общении и самопредъявле-

нии личности. Для студентов высшей школы проведение психологических тренингов можно конкретизировать в некоторых направлениях, в которых проявляется специфика практической работы:

- развитие способности адекватного познания себя и других,
- коррекция и развитие системы отношений личности,
- формирование умений и навыков в сфере общения,
- коррекция, формирования и развитие установок, необходимых для успешной коммуникации,
- овладение конкретными психологическими знаниями в области самопознания и понимания окружающих [1].

При этом основной целью является ознакомление и обучение студентов практическим методам и приёмам, используемых в тренинговых занятиях. Сочетая теорию с практикой, психологический тренинг включает ряд задач:

- Ознакомление студентов с основными понятиями психотренинга.
- Изучение способов межличностного взаимодействия для создания основы более гармоничного общения с людьми.
- Формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.
- Развитие самосознания и самоисследования участников тренинга, побуждающие к самостоятельному поиску ими способов решения собственных психологических проблем.
- Обучение студентов умениям и навыкам проведения психологического тренинга.

В качестве обучающего результата можно выделить:

- Знание теории и методов групповой работы.
- Осознание своих собственных сильных сторон.
- Навыки конструктивного и делового общения.
- Опыт работы со своими личными проблемами.
- Опыт поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, психологический тренинг в системе высшего образования выступает в качестве формы активного обучения навыкам поведения и развития личности студентов. В тренинге участнику предлагается проделать те или иные упражнения, ориентированные на развитие или демонстрацию психологических качеств или навыков. Ключевым принципом, обеспечивающим эффективное обучения и развитие, является постоянное сочетание в тренинге всех основных форм деятельности студентов: общение, обучение и труд. Тренинг может рассматриваться с точки зрения разных парадигм – как метод активного обучения и как метод позитивного изменения. В первом случае процесс направлен на развитие знаний, умений и навыков, обеспечивающих в дальнейшем личностно-профессиональное становление студентов. Во втором случае можно акцентировать те изменения, которые отражаются на

социальных взаимодействиях студентов, а именно, изменения социальных установок, моделей поведения, стиля ролеисполнения.

Внедрение систематического проведения психологических тренингов в образовательный процесс расширяет диапазон тренинга от получения новой информации до применения полученных знаний на практике. Этот вопрос требует уяснения определения «тренинг». В качестве психотерапевтического метода тренинг (более корректное название – психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Изменения способа, которым человек создаёт поле реальности, изменение стереотипного способа поведения и моделей восприятия действительности. Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения. В этом плане, независимо от профессиональной ориентации студентов, социально-психологический тренинг открывает новые возможности для личностного роста, для использования психологического аспекта личности в профессионализации.

Социально-психологический тренинг гармонично вписывается в систему личностно-центрированного обучения и способен принимать различные формы, которые подчёркивают его мобильность, гибкость и динамичность. Можно обозначить следующие стандартные формы:

- Тренинг как своеобразная форма дрессировки, при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного – «стираются» нежелательные;

- Тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка психологических качеств личности, профессиональных умений и навыков;

- Тренинг как форма активного обучения, целью которого является моделирование учебных ситуаций, формирование необходимых знаний, передача специальной информации для личностного развития;

- Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [2].

Кроме отмеченных выше форм психологических тренингов важно обратить внимание на содержательный аспект последних, за счёт чего осуществляется психологическая работа в тренинговых группах. Опыт проведения тренингов в группах разной направленности и профессиональной ориентации показал, что наиболее эффективными для студентов являются тренинги следующего содержательного типа:

1. Кейс – проблемная ситуация, требующая ответа и нахождения решения. Решение кейса может происходить как индивидуально, так и в составе группы. Основная задача кейса научиться анализировать информацию, выявлять основные проблемы и пути решения, формировать программу действий.

2. Деловая игра – имитация различных аспектов профессиональной деятельности, социального взаимодействия.

3. Ролевая игра – это исполнение участниками определённых ролей с целью решения или проработки определённой ситуации.

4. Групповая дискуссия – совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи. Групповая дискуссия может быть структурированной (то есть управляемой тренером с помощью поставленных вопросов или тем для обсуждения) или неструктурированной (её течение зависит от участников группового обсуждения).

5. Мозговой штурм – один из наиболее эффективных методов стимулирования творческой активности. Позволяет найти решение сложных проблем путём применения специальных правил – сначала участникам предлагается высказывать как можно больше вариантов и идей, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

6. Игры-разминки – представляют собой расслабляющие и позволяющие снять напряжение групповые задания, которые используют для управления групповой динамикой.

7. Фасилитация – инструмент, позволяющий стимулировать обмен информацией внутри группы. Фасилитация позволяет ускорить процессы осознания, стимулировать групповую динамику. Тренер в ходе фасилитации помогает процессу группового обсуждения, направляет этот процесс в нужное русло.

8. Видеоанализ – инструмент, представляющий собой демонстрацию видеороликов, подготовленных тренером, или видеозаписей, на которых участники тренинга демонстрируют разные типы поведения. Видеоанализ позволяет наглядно рассмотреть достоинства и недостатки разных типов поведения.

Продуктивность внедрения социально-психологических тренингов в систему высшего образования подтверждается проведёнными фоновыми исследованиями, во время которых наблюдался личностно-корректирующий эффект и повышение результативности учебной деятельности. Опыт показал, что создание определённого психологического климата в тренинговых группах обеспечивает психологическую совместимость группы, за счёт которой наблюдается формирование и развитие личности студентов.

Психологические тренинги входят в общую систему психогигиенического организованного влияния на личность студентов и их микросоциальное окружение. Периодические тренинговые занятия как

метод нетрадиционного образования приводят к активизации защитных компенсаторных механизмов, способствуют восстановлению эмоционально-волевого равновесия личности, влияют на перестройку системы отношений, потребностно-мотивационной сферы. Система психогигиенических мероприятий в вузах имеет целью организацию «психологического» оздоровления обстановки, изменение отношения и самооценки студентов к себе, к своему поведению и окружению, что лежит в основе ресоциализации личности. В этой системе представление о личности интегрирует в себе и понятие о её нерасторжимом единстве с окружающей средой, со сложной системой интерперсональных отношений и взаимодействий в студенческой среде.

Таким образом, проблема построения оптимальных взаимоотношений в студенческих группах не только является важным способом интеграции личности в микросоциальном окружении, но может также оказывать своё конструктивное воздействие на всю группу в целом, а в частности на повышение эффективности учебной деятельности. В этом плане становится возможным также адекватное решение вопроса оптимизации учебной деятельности при дезадаптивных состояниях. Социально-психологический тренинг является путём в решении выше поставленной проблематики, необходимость которого доказывается не только стремительными изменениями общественной системы, но и внутренней потребностью личности в самореализации.

Библиографический список

1. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. – М. : Издательство «Ось-89», 1999.
2. Социально-психологический тренинг : учебно-методическое пособие / под ред. А. М. Гуревич. – М. : Изд-во “Речь”, 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТА

Ю. Д. Муфтахова
Башкирский государственный университет,
г. Уфа, республика Башкортостан, Россия

Summary. In this article the problem of professional self-determination of students, a situation with which they have to face in modern society. In this connection there is a problem of training of highly qualified personnel, capable to adapt to the new conditions of work. Therefore, in the process of professional development it is important to establish the basic values of the profession students.

Key words: professional self-determination; the highly skilled staff; personal self-determination; professional activity; value meanings.

Профессиональное самоопределение – это выбор молодёжью своего профессионального пути, а именно профессии, вуза, места ра-

боты. На сегодняшний день этот процесс осложнён кризисными явлениями переходного периода. Ситуация, которая сложилась на рынке труда, объясняется двумя негативными течениями для молодёжи, особенно для выпускников вузов: в государственных структурах существует низкая оплата труда специалистов с высшим образованием; в коммерческой сфере выпускникам вузов предоставляется высокооплачиваемая работа, но не требующая высокой квалификации и интеллектуального потенциала.

Эти процессы угрожают потерей для науки, образования молодых, перспективных кадров, а для тех, кто уходит в коммерцию, – потерей квалификации. Происходит обесценивание знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка в вузах. Всё это отражается в сознании студенческой молодёжи, меняются её ценностные ориентации, потребности, жизненные планы.

В профессиональном самоопределении студентов можно выделить ряд стадий, когда проблема выбора актуализируется в том или ином её аспекте. Для первокурсников – это адаптация к новым условиям обучения, некоторые сомнения в правильности сделанного выбора. На выпускных курсах решается вопрос о специализации в рамках выбранной профессии, о конкретном месте работы. В отличие от первокурсников выпускники осмысливают свой выбор уже не с точки зрения соответствия специальности своим личным интересам и склонностям, а с точки зрения востребованности на рынке труда. Третий курс является переходным: адаптационный период завершён, актуализируются профессиональные интересы и перспективные планы.

В условиях пересмотра многих традиционных форм обучения студентов и поиска новых образовательных моделей возникает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, способных быстро приспосабливаться к новым условиям, обладающих высокой профессиональной подготовкой, востребованной на рынке труда.

Профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным самоопределением и, как указывает ряд авторов: М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников и др., является его частью.

В связи с этим, особенности структуры и закономерности профессионального и личностного самоопределения необходимо учитывать уже в процессе обучения в вузе, то есть на ранних стадиях профессионализации. Это очень важно, поскольку в последние годы в психолого-педагогических науках активно развивается личностно-ориентированная парадигма образования (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Е. И. Исаев, И. Б. Котова, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманский и др.). Задача выявления профессионально-личностных, особенностей, основных тенденций, своеобразия профессионализации на этапе обучения в вузе становится всё более ак-

туальной. Но если для периода школьного обучения эти вопросы достаточно проработаны, то для этапа студенчества они продолжают оставаться мало разработанными.

С другой стороны, внимание к проблеме профессионального самоопределения вызвано не только актуальной необходимостью адаптации к современным социально-экономическим условиям, но и естественной для молодых людей потребностью найти своё место в жизни.

Необходимым условием успешного самоопределения является сознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь. Но процесс профессионального самоопределения этим актом не заканчивается. Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития» [1].

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н. С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [2].

В последнее время в системе образования проявился ряд феноменов, вызывающих интерес и тревогу исследователей в связи с тем, что основная масса выпускников 11-х классов общеобразовательных школ крупных городов России стремится поступить и поступает в вузы [3]. Однако в последнее время усиливается одна непривычная тенденция. Владельцы торговых фирм при найме работников стали отдавать предпочтение молодым выпускникам с высшим образованием по сравнению с лицами со средним образованием, хотя для работы продавцом чаще всего достаточно образования в общеобразовательной школе. Конечно, и раньше люди с высшим образованием из-за невысокой оплаты их труда переходили на менее квалифицированную и лучше оплачиваемую работу, но сейчас ситуация стала намного тревожнее.

Так же происходят изменения и в характере отношений между школами и вузами. Стало больше специализированных гимназий и лицеев, которые непосредственно сотрудничают с конкретным вузом. Таким образом, профессиональные намерения учащихся удаётся формировать на базе этих вузов.

Главные ценности профессии имеют большое значение для работника, как субъекта профессиональной деятельности. Ориентируясь на ценностные смыслы, работник ставит цели, вырабатывает стратегию и тактику деятельности, выбирает средства, оценивает результаты труда.

Поэтому в процессе профессионального становления очень важно сформировать основные ценности профессии, стремиться к тому, чтобы студент осознал, осмыслил, принял и по возможности углубил их индивидуальными смыслами.

Библиографический список

1. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – М., 1983. – С. 52.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – С. 17.
3. Чистякова С. Н., Журкина А. Я. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодёжи. – М. : Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. – С. 212.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Г. И. Рогалева

Бурятский государственный университет,
г. Улан-Удэ, республика Бурятия, Россия

Summary. This article discusses the value of educational space of the University Foundation and value orientations of students. The experience of the educational activities for development and self-development of human values among students.

Key words: value; valueorientations; and educational space of the University students.

В условиях цивилизационного кризиса современного общества активно идёт изменение сущности образовательного процесса. Развитие новых образовательных подходов обусловлено, с одной стороны, нивелированием духовной и социальной культуры общества, а с другой – необходимостью сохранения и развития у молодого поколения его культурных и духовных ценностей и норм, национальных истоков. Происходящая в обществе смена старой системы ценностей на вновь зарождаемую, позволяет активно рассматривать вопросы организации воспитательной деятельности со студентами с позиций ценностного подхода.

Период обучения в вузе – это сенситивный период для развития интеллекта, отработки системы ценностей и формирования мировоззрения, развития творческих способностей, укрепления физических сил и здоровья студенческой молодёжи. Кроме того, высшее учебное заведение является тем пространством, где на студента объективно оказывают действие источники воспитательного влияния, осуществляется социально-ориентированная и социально-значимая деятельность. Также следует отметить, что в высшие учебные заведения студент приходит с определённым социальным опытом, освоенными и принятыми им ценностями, установками и моральными нормами.

Изучение развития воспитательного пространства университета и его влияния на развитие целостной личности студента позволяет нам размышлять о ценностях, лежащих в основе пространства и формирующих мировоззрение молодёжи. Нас заинтересовало, какие ценностные ориентации являются определяющими в современной молодёжной студенческой среде и какие ценности должны быть основой воспитательного пространства университета? Отмечаем, что ценностные ориентации студентов представляют собой проекцию системы ценностей университета в частности и современного общества в целом.

Теоретической основой для рассмотрения этой проблемы являются исследования Н. Д. Никандрова, работы научной школы Т. Е. Конниковой, З. И. Васильевой, М. Г. Казакиной. Трактовка общечеловеческих ценностей, данная Н. Д. Никандровым, как ... ценностей, которые принимают все люди, подавляющее большинство.., они определяются набором – человек (абсолютная ценность), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир – опора на который, на наш, взгляд является прямой рекомендацией для практиков в организации и воспитательной деятельности. В работах М. Г. Казакиной подчёркивается, что ценностные ориентации, идеалы, жизненные цели и самооценку личности можно рассматривать как элементы духовности, а содержание и действенность этих феноменов характеризуют духовные силы человека. Так, ценностная ориентация выражает не только то, что ценится, но и то, насколько эта ценность мотивирует настоящее поведение человека и программирует будущее, т. е. определяет направление его движения по жизни, особенно в пору юности. Данные представления расходятся с известными исследованиями А. И. Божович, Т. Е. Конниковой, в которых направленность личности рассматривается как доминирование определённых мотивов деятельности и поведения. М. Г. Казакина утверждает, что направленность личности трактуется как определяемое духовными силами направление, в котором движется человек, и отмечает, что разным авторам приписывается замечательная мысль: не важно, какое место занимает человек, т. е. какой он в данный момент, важно направление, в котором он движется [2, с. 489].

Полагаем, что данные утверждения позволяют нам рассматривать воспитательное пространство университета как пространство, ценностные основания которого влияют на формирование ценностных ориентаций (нравственных, эстетических), жизненных целей, действенных идеалов, конструктивной самооценки и личностного развития студента. А также определяется последующее направление развития личности студента, значимости для него тех или других ценностей.

Мы используем определение М. Г. Казакиной, что «ценностная ориентация – интегративное образование, характеризующее целостную личность, её направленность. Ценностные ориентации – это ценностное отношение к объективным ценностям, выражающееся в их

осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» [2, с. 11]. В соответствии с этим выделяются структурные компоненты ценностных ориентаций – знание – осознание, переживание – потребность, мотивация настоящего поведения, программа будущего; и утверждается, что « выделение указанных компонентов в их целостности и взаимосвязи призвано «подсказать» пути воспитания этого личностного образования в жизнедеятельности воспитательного коллектива» [2, с.12]. Рассматривая эти суждения, можно подчеркнуть, что оценочная деятельность с её оперированием моральными знаниями непосредственно содействует осознанию тех или иных ценностей, что чрезвычайно актуально в подростковом (мы отмечаем пять лет студенчества – Г. И.) возрасте. А переживание – потребность, скажем, в нравственных качествах личности (это самостоятельная группа ценностей) рождается, как правило, в практических делах [2, с. 531]. Считаем важным использование данного подхода в воспитательном пространстве университета. На основе имеющихся у студентов знаний о ценностях современного общества, их значимости необходимо вовлечение молодых людей в различные виды деятельности и общения с ориентацией на осознание ценностей и потребностью овладения ими.

Требуются пояснения следующего рода: изучение ценностных ориентаций студентов проходит в условиях воспитательного пространства университета (Бурятский государственный университет) с учётом деятельности, событийности, общения, связей и отношений, разнообразия культур. Бурятия определяется, как поликультурный регион, поскольку исторически определилось так, что в республике образовалась особая поликультурная среда, для которой характерно переплетение и взаимодействие культур Востока и Запада. А также в Бурятии сохранились традиционные языческие, православные и ламаистские верования, основанные на благоговейном отношении человека к среде его обитания, его духовном и физическом единстве с миром. В соответствии с этим мы полагаем, что многообразие культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности оказывает влияние на воспитательное пространство университета, где происходит усвоение социального опыта студентами и сказывается на ценностных ориентациях личности.

В воспитательном пространстве университета осуществляется насыщенная по своей сути студенческая жизнь в соответствии с Концепцией воспитательной деятельности Бурятского государственного университета, Программой воспитательной деятельности и университетским годовым циклом воспитательных проектов и программ, кроме этого, реализуются проекты, исходящие из локальных целей студенческих групп, кафедр, факультетов. Многообразие этих событий обеспечивает яркость и полноту студенческой жизни, участие в конкретных практических программах и проектах.

В ходе работы со студентами, проводимой нами с участием заместителей деканов по воспитательной работе институтов и факультетов университета, прошли опросы и анкетирования студентов 1, 3 и 4 курсов всех факультетов университета. С использованием классификации Р. Рокича были выделены два класса ценностей: терминальные – цели-ценности, убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (здоровье, свобода, карьера, семья и т. д.); второй класс – инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

В целях исследования ценностных ориентаций студентов предлагалось проранжировать восемь базовых ценностей, в опросе участвовало 370 студентов первых курсов и 450 старшекурсников. Результаты вызвали интерес. Приведём данные: студенты первых курсов ранжировали так: 1. Здоровье. 2. Семья. 3. Образование. 4. Работа. 5. Жизнь. 6. Любовь. 7. Культура. 8. Природа. Старшекурсники распределили ценности таким образом: 1. Жизнь. 2. Здоровье. 3. Любовь. 4. Семья. 5. Образование. 6. Природа. 7. Культура. 8. Работа.

Исходя из полученных результатов, мы выделили группы терминальных ценностей по степени значимости: в первую группу высокого уровня вошли (здоровье, семья, образование); во вторую группу среднего уровня вошли (работа, любовь, культура); в третью – значимую в низкой степени (жизнь, природа).

Анализ показал, что значимые среди студентов ценности, входящие в группу высокого уровня, выделяет каждый второй и третий респондент. При этом взгляды юношей и девушек различаются. Девушки более заинтересованы в создании семьи (девушки – 31 %; юноши – 22 %), так же для девушек важнее наличие образования (девушки – 16 %; юноши – 9 %). Для юношей более важным является здоровье (юноши – 37 %; девушки – 28 %). Фактом является то, что юноши в два раза чаще, по сравнению с девушками, отмечали наличие работы (юноши – 43 %; девушки – 21 %).

Безусловно, значимым фактором для студенческой молодёжи является здоровье. Возникает вопрос – насколько студенты заинтересованы в его сохранении и укреплении? По данным проведённого исследования в поликлинике № 1 г. Улан-Удэ (между университетом и поликлиникой № 1 подписан договор на обслуживание студентов), среди студентов отмечается низкая обращаемость к врачам. Возможно, это обусловлено низким уровнем заболеваемости студентов, а возможно, отсутствием должного внимания к собственному здоровью.

Личностная ориентация и заинтересованность в сохранении собственного здоровья определяется образом жизни, занятиями физической культурой и спортом, активным отдыхом, правильным и здоровым питанием, гармоничным сочетанием режима обучения, а также ориентацией воспитательного пространства

университета на данную ценность. Здоровье студента невозможно отделить от воспитательного пространства университета, оно является его ценностным основанием.

Каждый третий студент считает первостепенной ценностью наличие семьи. Студенты младших курсов определяют семью второй по значимости ценностью. Возможно, это связано с ещё сохранными крепкими связями с домашним очагом, с другой стороны, это свидетельствует о том, что утерянная за десятилетия ценность семьи начинает становиться значимой в обществе. Этому способствует ориентация государственной политики на молодую семью: меры по стимулированию рождаемости – увеличение размеров пособий по рождению и уходу за детьми, выплата материнского капитала, программы по обеспечению жильём молодых семей, выделение земельных участков под строительство жилья. С другой стороны, у студентов старших курсов семья заняла более низкую позицию в ценностной иерархии. Возможно, что факты, когда за время обучения в вузе семья распадается и детей воспитывает одна мама, оказали влияние на мнение студентов. Эти данные лишь укрепляют наше мнение о необходимости серьёзной работы со студентами, направленной на формирование в молодёжной среде семейных ценностей, устойчивости семейных отношений, ответственного супружества и родительства.

Как показали результаты исследования, две трети опрошенных студентов выделяют образование как одну из значимых ценностей. Студенты воспринимают образование в основном как средство реализации профессиональных планов. Эта группа студентов считает, что образование является гарантией жизненного успеха. Можно предположить, что студенты в этой группе наиболее активно вовлечены в студенческую деятельность: они чаще участвуют в научных конференциях и олимпиадах. В планы некоторых из них входит продолжить обучение в магистратуре, аспирантуре и заниматься научной деятельностью. В отношении будущего студенты настроены вполне оптимистично и отмечают улучшение жизненной ситуации за последний год. У девушек младших курсов более значимо отношение к образованию как ценности, среди старшекурсников юноши чаще отмечают как ценность работу и, возможно, организацию собственного бизнеса. Ориентация на образование является одной лидирующих, относится к группе ценностей высокого уровня.

Таким образом, студенты ориентируются, прежде всего, на достаточно универсальные традиционные ценности. Это здоровье, семья, образование, работа, любовь, культура. Мы полагаем, что данные ценности осознаются, становятся потребностью и мотивируют участие студентов в той или иной практической деятельности. Данные ценности составляют основу воспитательного пространства университета, определяют развитие личности студента и его мировоззрения.

Опора на данное суждение позволила на заседании Учёного Совета университета рассматривать вопрос «Воспитательная деятельность в Бурятском государственном университете: новые направления развития», где обсуждались проблемы обновления воспитательной деятельности со студентами, вовлечение их в полноценную жизнь университета и общества: науку, политику, культуру, экономику. Также говорилось о необходимости наполнения воспитательного пространства университета базовыми ценностями современного общества, активным включением студентов и преподавателей в ценностно-значимую деятельность. Содержание воспитания должно группироваться вокруг базовых ценностей. Полноценное развитие личности студента происходит, если в воспитательном пространстве университета идёт не только процесс информирования о тех или иных ценностях, но и открываются возможности для нравственных поступков.

В соответствии с этим были определены блоки идей: I – проекты, связанные с учебной деятельностью (осуществление воспитания и личностного саморазвития студентов в контексте целей и задач профессионального образования, опора на основную образовательную программу и научно-исследовательскую деятельность студентов); II – проекты, связанные со студенческим самоуправлением и административным управлением (активизация личностного саморазвития студентов во всех сферах деятельности университета, создание системы межфакультетских институтских связей, вариативность студенческих объединений); III – проекты, связанные со студенческой жизнью (ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества, развитие сети разнообразных студенческих объединений: творческих, клубных, общественных, научных, профсоюзных).

Разработанные программы и проекты находят реализацию в воспитательном пространстве университета, определяют его ценностные основания. В качестве примера выделим лишь некоторые: «Университет – территория здоровья и успеха», «Студенческая семья», «Образование», «Культура. Досуг», «Студенческое самоуправление». В то же время считаем важным, чтобы воспитательное пространство было ориентировано на то, что в центре ценностей находится студент. Приводим слова Н. А. Бердяева, наиболее точно определившего эту позицию «Поистине, в центре мира стоит человек, и судьба человека определяет судьбу мира, через него и для него» [с. 74].

Таким образом, выявление ценностных ориентаций студенческой молодёжи и выделение их в качестве ценностной основы воспитательного пространства университета, позволяет утверждать, что воспитательное пространство университета как социально-педагогическая система определяет личностное развитие каждого участника пространства. Кроме того, необходимо учитывать социокультурные особенности региона, влияние различных культур, зна-

комство и соглашение между конфессиями. Неоспоримо важно уважение к христианству, исламу, буддизму, иудаизму и другим религиям в воспитательном пространстве университета. Соответственно выделенные в воспитательном пространстве университета ценности будут способствовать развитию личности студента как целостного человека. Воспитательная деятельность в пространстве университета должна быть направлена на создание условий для саморазвития личности студента и одновременно ориентацию его на общечеловеческие нравственные ценности, активную гражданственность и социальное творчество, а для этого требуется интегративное воспитательное пространство университета с высокими гуманистическими идеалами. В этом случае ценностные ориентации, идеалы, жизненные цели и самооценка личности, становятся элементами духовности и определяют поведение личности, что очень важно для современного общества и дальнейшего его развития. Можно утверждать, что ценностные ориентации студентов являются и критериями, с опорой на которые личность осуществляет своё поведение и деятельность.

Основные ценностные ориентации студентов должны составлять ценностные основания развития воспитательного пространства университета. От того, на чём акцентируется внимание, какие ценности приоритетны и особенно значимы, зависит развитие и сохранение духовно-нравственных устоев и традиций, объединяющих российское общество.

Библиографический список

1. Бердяев Н. А. Самопознание. – М., 1995.
2. Казакина М. Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2006. – 768 с.
3. Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М., 1997.
4. Никандров Н. Д. Духовно-нравственная культура и российская школа // Глобализация и образование : спец. выпуск материалов к заседанию Бюро Президиума Российской академии образования РФ. – У-У., 2009. – С. 7–12.
5. Реализация или обновление? (Основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе) // Студенчество. Диалоги о воспитании. – № 2. – 2008. – С. 7–9.

III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Иванова

Ноябрьский колледж профессиональных
и информационных технологий,
г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия

Summary. This article deals with some aspects of teacher's preschool training and its peculiarities, connected with the society informatization. In such training one can distinguish communication skills.

Key words: teacher; preschool education; communication skills.

В своей работе мы обсуждаем некоторые аспекты подготовки студентов по специальности СПО 050144 Дошкольное образование. Мы уверены, что именно учитель дошкольной ступени должен обладать развитыми профессионально-предметными, личностными и коммуникативными качествами. В обобщённом виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким [2, с. 294–299]:

1. Дидактические способности.
2. Академические способности.
3. Перцептивные способности.
4. Речевые способности.
5. Организаторские способности.
6. Авторитарные способности.
7. Коммуникативные способности.
8. Педагогическое воображение.
9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности.

Н. В. Кузьминой все педагогические способности соотнесены с основными сторонами педагогической системы. Педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся педагоги).

Остановимся на коммуникативных способностях. По мнению Н. В. Кузьминой они обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. И. А. Зимняя добавляет фактор речевой культуры (содержательность, обращённость, ответственность).

В процессе подготовки будущего специалиста дошкольной ступени образования, мы должны стремиться к развитию всех педагогических способностей, однако особое внимание на каждом из этапов обучения мы уделяем коммуникативным способностям.

Приоритет учителя дошкольной ступени образования обусловлен ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых. Учёт их обязателен и необходим; он обусловлен трудностями игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребёнка, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения [1, с. 159].

Большинство теоретиков дошкольного воспитания считают, что учитель дошкольной ступени обучения должен быть гуманистически ориентированным воспитателем. Его усилия в целом должны быть направлены на развитие личности ребёнка. К необходимому качеству учителя «дошкольника» относится владение демократическим стилем общения.

Практически именно для этого возраста требуется реализация всех педагогических умений, основанных на академических, дидактических, организаторских способностях учителя [1, с. 164]. Сегодня к ним следует добавить владение и эффективное использование информационных технологий. Развитие всех вышеуказанных умений осуществляется комплексно, при изучении каждой дисциплины. Особое внимание уделяется коммуникативным способностям будущего специалиста, развитию его информационной компетентности. Закреплению полученных теоретических знаний, развитию и закреплению коммуникативных способностей способствуют специально организованные учебные занятия и внеклассные мероприятия, реализуемые в период прохождения практики в дошкольных учреждениях. Отметим, что целенаправленное развитие коммуникативных способностей начинается не в период прохождения практику в ДОУ, этот процесс разделен нами на несколько этапов. Первый этап диагностический, второй – образовательный. На этом этапе студенты осваивают теоретические основы, а также получают первичные навыки коммуникативных взаимодействий с детьми. На третьем этапе студенты проектируют элементы занятий с дошкольниками, обсуждают цель взаимодействия, форму, возможный результат, затруднения.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
2. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А. Б. Бреславская
Николаевский национальный университет
им. В. А. Сухомлинского, г. Николаев, Украина

Summary. In this article author considers the problems of humanization training of primary school teachers, aimed at humanization of education and training.

Key words: humanization; training; liberalization.

Формирование общечеловеческих ценностных ориентаций и гуманистического мышления – исторически обусловлено необходимостью перестройки системы образования в Украине. Национальной доктриной развития образования очерчены приоритетные направления опережающего инновационного развития системы образования и науки как основы формирования личности и нации. Образование реформируется в соответствии с практическими потребностями страны с ориентацией на будущее.

Среди первоочередных задач возникают вопросы обновления содержания обучения и воспитания учащихся и студентов, реструктуризации образования, трансформации гуманитарного образования, внедрение инновационных технологий. Государственная политика направлена на творческую самореализацию каждого гражданина, воспитания поколения гуманных людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении всей жизни [4 с. 1].

В этом контексте проблема гуманизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов переходит в сферу приоритетных государственных интересов, сущность которых зафиксирована в Конституции Украины, Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI века)», Национальной доктрине развития образования в Украине, Законах Украины «Об образовании», и требует безотлагательного решения [1].

Анализ научных взглядов учёных на проблему исследования

Основы гуманизации образования были заложены в нормативных документах, которые определили направления образовательной реформы 90-х годов в Украине. Гуманистический подход к образованию рассматривается в этих документах как возможность преодоления основных недостатков старой школы – её обезличивания, пренебрежения субъектами учебного процесса, как кардинальное изменение направления деятельности школы вообще [5, с. 63].

В процессе изучения теоретического анализа по проблеме исследования нами было выяснено, что концепции гуманизации обра-

зования рассматривают Ш. А. Амонашвили, Г. А. Балл, М. М. Берулава, И. Д. Бех, А. Белоусова, А. М. Бойко, В. К. Гавриловец, С. В. Гончаренко, В. М. Гринева, Г. Я. Жирська, А. А. Захаренко, Ю. И. Малеваный, А. Зязюн, М. Б. Евтух, В. Т. Кабуша, В. А. Караковский, А. Г. Мороз, В. С. Лутай, М. Ю. Красовицкий, Л. С. Нечепоренко, Н. Г. Ничкало, В. А. Сухомлинский, Я. Савченко, В. А. Семиченко, А. Сысоева, В. А. Слостенин, Г. В. Троцко, В. Сухомлинская, Г. П. Шевченко, Н. Е. Щуркова и др.

Итак, гуманизация предусматривает отношение к человеку как к субъекту, признание его права на уникальность. Концепция гуманного образования предпочитает субъект – субъектный процесс, где обучающийся является активным, инициативным, готовым к коллективной интеллектуальной деятельности, которая может быть достигнута, например, с помощью проблемно-диалогового преподавания.

Постановка задачи. Проанализировать теоретические и практические проблемы гуманизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Изложение основных положений исследования. На наш взгляд, выпускник университета должен быть разносторонне развитой, образованной личностью, поскольку чисто профессиональные знания не позволят ему стать современным профессионалом, добиться успеха в определённом виде деятельности.

По утверждениям учёных можно сказать, что прямо или косвенно влияет на гуманизацию профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Это направленность образования на развитие личности; переосмысление роли современного преподавателя в условиях внедрения новых информационных технологий и компьютеризации образовательного пространства; направленность учебно-воспитательного процесса на духовное развитие личности.

Важнейшими процессами, способствующими реализации содержания гуманистического обучения и воспитания, являются понимание учащимися универсальных общечеловеческих ценностей; овладение различными сферами жизнедеятельности человека, гуманизация отношений с другими людьми; накопление опыта переживания эмоционально насыщенных ситуаций и гуманного поведения.

Организация учебно-воспитательного процесса на принципах гуманизма предусматривает гуманизацию процессов преподавания и учения и осуществляется при наличии учебных планов, планов воспитательной работы, учебных программ, определяющих содержание учебной деятельности студента. Они направлены на гуманизацию образования и обучения; углубление индивидуализации и дифференциации обучения.

Вывод. Анализируя современное состояние разработки проблемы гуманизации системы образования, можно засвидетельствовать, что значительное количество научных работ посвящено гуманизации

и гуманитаризации профессиональной подготовки, в частности, таким её аспектам, как гуманитаризация образования и обучения. Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что обращение украинской школы к идее гуманизации связано с глобальными процессами, которые происходят в мировом сообществе. При этом обстоятельстве социокультурные трансформации, которые прослеживаются в системе образования, определяют новые тенденции развития высших учебных заведений, а именно профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов, призваны формировать гуманную парадигму человеческого существования на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления.

Библиографический список

1. Государственная Национальная программа «Образование» (Украина – XXI века). – М. : Радуга, 1994.
2. Гончаренко С., Малеваный Ю. Гуманизация и гуманитаризации образования. – Путь образования. – 2001. – № 2. – С. 2–7.
3. Кисиль М. В. Гуманизация высшего образования как современная тенденция // Инновационное развитие общества в условиях кросс-культурных взаимодействий : материалы конференции. – Сумы, 2008. – С. 49–51.
4. Олексенко В. М. Теоретические и методические основы реализации инновационных технологий в подготовке будущих специалистов инженерных специальностей : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – К., 2008. – 39 с.
5. Сидоренко А. Проблемы гуманизации и гуманитаризации в образовательной реформе в Украине // Высшее образование Украины. – 2001. – № 2. – С. 63–67.

ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ДИНАМИКЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

К. М. Нагымжанова

**Восточно-Казахстанский государственный университет
им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан**

Summary. This article discusses the issues of innovative creative training of primary school teachers. Paid attention to technology education focused on the formation of the creative potential of a primary school teacher.

Key words: creativity; learning environment; creative personality; the design of the educational environment.

В Республике Казахстан, как и в других союзных республиках, долгое время акцент делался на коллективной деятельности, на идее всеобщего равенства, поэтому вопросам развития креативной личности особого значения не придавалось.

Президентом страны Н. А. Назарбаевым чётко обозначены приоритеты конкурентоспособности страны через развитие наукоёмких и высокотехнологичных производств и внедрение инноваций. В связи с этим необходимо уделять должное внимание подготовке специалистов, а также «На основе передового международного опыта внедрять современные методы обучения в дошкольные воспитательные учреждения, они должны быть инновационными, с образованием технологии и креативности».

В современных условиях инновационное образование превращается в важнейший стратегический фактор, при помощи которого можно формировать новые качества «человеческого капитала», повышать его креативный потенциал – готовить новые интеллектуально продуктивные поколения. Сегодня становится ясным тот факт, что страны, уделяющие первостепенное внимание повышению интеллектуального потенциала своих «человеческих» ресурсов, подготовке их к инновационной деятельности, займут высшие ступени «общественной» лестницы.

Фундаментальная проблема повышения интеллектуального потенциала «человеческого» ресурса затронула практически все страны, о чём свидетельствует вхождение Казахстана в Болонский процесс.

Присоединение к Болонскому процессу, безусловно, означало признание Россией и Казахстаном его основных принципов, которые заключаются в следующем:

1. Введение общепонятных сравнимых квалификаций в области высшего образования.
2. Переход на трёхступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура – докторантура PhD).
3. Введение оценки трудоёмкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачётных единиц (кредитов).
4. Отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО.
5. Повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном).
6. Обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов.

Модернизация казахстанской системы образования обозначила ряд проблем по поиску путей и условий повышения социальной активности и готовности каждой личности к инновационной деятельности. Только в этом случае Казахстан может стать на широкий инновационный путь развития. В этой связи от креативной деятельности каждого человека зависит будущее как самого субъекта образования и его деятельности, так и будущее страны.

Понятия «креативная деятельность», «креативные способности», «креативное образование» [1, 2, 3] сегодня уже широко используются как в западной, так и в отечественной научной, учебной литературе и имеют вполне конкретное и весьма значительное практическое содержание.

Современный учитель начальных классов всё в большей степени должен становиться творцом, исследователем, инициатором, вдохновителем. Образовательный процесс должен ориентироваться на эту ролевую позицию. Современное образование должно отвечать потребностям эффективного, творческого и перспективного учителя.

Это не только проблема первоначального высшего образования. В системе второго, дополнительного и квалификационного образования она имеет не меньшее, если не большее значение. Ведь здесь формирование профессионального сознания происходит не с «чистого листа», а на основе изменения некоторых устоявшихся консервативных установок, негативных привычек, прагматических навыков. Образовательный возраст усложняет эти процессы.

Возможность и потребность творчества появляются в том случае, когда получаемые и полученные знания составляют гармоничную целостность, соответствуют принципам взаимного дополнения и взаимного усиления, когда их сочетание направлено на формирование творческого потенциала, поиск и развитие индивидуальных способностей.

Студент не всегда знает о своих способностях, и очень часто образовательный процесс «наполняет» человека знаниями, но при этом не позволяет ему вскрыть свои способности, понять и почувствовать свою индивидуальность. Это бывает, когда узкая специализация довлеет над студентом в течение всего образовательного процесса или когда главной установкой является запоминание обширного учебного материала и воспроизведение его в период экзаменов, когда учебный материал оторван от личности и абстрактен относительно индивидуальной деятельности человека. Иногда излишне преувеличенная прагматическая направленность обучения не способствует развитию и реализации творческих способностей, вредит этому.

Технология образовательного процесса определяет возникновение в сознании человека определённых связей и взаимодействий знаний, их ранжирования относительно установок профессиональной деятельности, их практической значимости в конкретных ситуациях. Факторы технологии креативного образования представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Схема факторов технологии креативного образования

Сегодня нам необходимо изменение технологии образования в полном комплексе её характеристик и ориентированной на цели формирования творческого потенциала учителя начальных классов.

Существует множество разнообразных методов получения знаний. Эффективность этих методов относительно творческих способностей человека различна. Одни методы ориентируют его на механическое и количественное накопление знаний, другие – на творческое оперирование ими в решении практических проблем, на развитие самостоятельного мышления.

Сегодня в нашем образовании большое распространение получило обучение по кейсам. Это, безусловно, хорошая тенденция, которая соответствует целям креативного образования. Кейсы учат мыслить самостоятельно и творчески, приближают обучение к конкретным практическим ситуациям, способствуют овладению инструментарием практического анализа. Но при этом следует помнить, что сведение всего образовательного процесса к кейсам, а именно такие тенденции могут возникнуть, может быть не менее опасно с точки зрения эффективности образования, как и сведение всего образовательного процесса только к лекциям преподавателя.

Творческий потенциал формируется на основе разнообразия, выбора, оценки альтернатив, осознания цели. Всё это необходимо предусматривать в технологии образования. Главными среди учебных дисциплин в настоящее время являются сложившиеся области знаний, в соответствии с которыми происходит дифференциация наук, действующие традиции, возможности и специализация преподавателей. Такой подход слабо стимулирует развитие проблемного мышления, иногда вообще расходится со структурой реальных проблем. Проблемы креативного образования представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Схема проблем креативного образования

Эффективность профессионального сознания определяется гармонией знаний, то есть их сочетанием, сопряжением, структурой.

Современное креативное образование невозможно представить без его соответствующей организации. Главным в организации креативного образования является возможность выбора дисциплин, формирование образовательных групп, учебная нагрузка студентов, формы, количество и распределение контрольных мероприятий. Рассмотрим каждый из этих факторов в отдельности.

Выбор дисциплин, возможность самостоятельного формирования образовательной программы или участия в её формировании

имеет большое значение в креативном образовании. Сегодня студент лишён возможности выбора дисциплин по собственной инициативе. Это лишает его возможности и мотивирования более глубокого осмысления своих способностей, образовательных потребностей и своей деловой карьеры.

Креативное образование – это новый тип образования, который невозможно достигнуть только организационной перестройкой. Он требует и финансовых вложений, и повышения квалификации преподавателей и мотивирования творчества в их работе, и создания условий для инновационной деятельности. Можно и плату за обучение дифференцировать по количеству и качеству предлагаемых учебных курсов, а также реальному квалификационному уровню преподавателя, оцениваемому при помощи соответствующих тестов.

Формирование образовательных групп – важный момент в креативном образовании. От того, как сформирована группа, зависит установление социально-психологической атмосферы поиска, творчества, сотрудничества, интеграции интеллектуальных потенциалов. Учебная группа должна быть творческим коллективом.

Учебная нагрузка – и слушателя, и преподавателя, может быть ориентирована либо на получение или передачу знаний, либо на формирование профессионального, творческого сознания, которое предполагает усвоение знаний с позиций своей индивидуальности, перспектив дальнейшего развития, понимания профессии, системы ценностей.

Именно это предполагает реализацию определённой интенсивности освоения курсов, погружения в их проблематику, ритма учебного процесса, практического мотивирования глубины знаний и понимания их проблем.

На творчество должен быть ориентирован и контроль знаний. Надо оценивать не их объём, а полноту, системность, устойчивость, инструментальность (возможность использовать), глубину. Формы контроля могут и должны быть разнообразными: письменные работы, тестирование, собеседование, экзаменационные испытания, оценка по бально-рейтинговой системе и др.

Важным признаком креативного образования является его мотивация. Каждый из видов образования опирается на определённые мотивационные факторы. Ими могут быть: профессиональный статус, подтверждённый дипломом, потребность интеллектуального развития, реализация индивидуальных способностей, обогащающее общение со специалистами, профессиональные амбиции, потребность в знаниях и навыках современной профессиональной деятельности (знание языка, владение компьютером и пр.), «жажда открытий», «мода» на образование.

Все эти факторы действуют в совокупности. Но, так или иначе, в реальной действительности реальный человек всегда отдаёт чему-то предпочтение, какой-либо из этих факторов является приоритетным, доминантным, ярко выраженным.

Действием факторов мотивирования нужно управлять в образовательных процессах, опираясь на них, осознавая, который из них соответствует сути и содержанию креативного образования. Например, можно проводить обучение факультативно, проверять не знания, а тип профессионального мышления, оценивать не точку зрения, а её аргументированность, поощрять не правильность выводов (решений), а их практическую эффективность.

Креативное образование является важнейшим условием и критерием качества подготовки современного учителя начальных классов. Оно должно формировать:

- а) образное и голографическое мышление,
- б) развитое воображение,
- в) здоровый скептицизм,
- г) фундаментальные знания,
- д) методологическую культуру (умение мыслить логично, доказательно, четко и т. п.),
- е) системность знаний (сбалансированность, сочетание, интеграция и др.),
- ж) умение учиться и учить,
- з) непрерывность образования,
- и) инновационный потенциал,
- к) профессиональную ответственность.

Таким образом, к настоящему моменту одни из перечисленных задач Болонского процесса уже практически решены, другие находятся в стадии разработки:

1) использование специально разработанных предметных курсов, дидактических материалов способствует быстрому и продуктивному личностному становлению будущего специалиста к инновационно-креативным видам профессиональной деятельности;

2) разработанный концептуальный подход к подготовке педагога нового уровня сознания и мышления (и не только педагога), позволит на ином уровне формировать интеллектуальный потенциал молодых поколений, выявлять и развивать их креативные способности;

3) необходимо научно-методическое сопровождение молодых специалистов, окончивших вуз и имеющих склонность к исследовательской деятельности, до получения эффекта их самообразования, самоактуализации и самореализации, разработки ими индивидуальных программ личностного роста, осознания себя как личности во всём многообразии индивидуальных характеристик и умеющих адекватно оценивать свою профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking // San Diego. – 1979. – P. 95–110.
2. Карпенко С. В. Инструменты стимуляции креативности URL: <http://isarrfe.trainet.org/materials/practicum/practicum2.shtml>.
3. Holyoak K. J., Simon D. Bidirectional Reasoning in Decision Making by Constraints Satisfaction // Journal of Experimental Psychology. – Washington DC : APA. – 1999. – Vol. 128. – № 1. – P. 3–31.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
5. Fromm E. The creative attitude. – New York : Harper & Row, 1959.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. М. : МГТА, 2001. – 301 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Л. В. Горбань

НПУ им. М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина

Summary. In the article is considered the problem of formation of professional competence of the future social workers. Defines the requirements concerning the humanistic approach in the education of future social workers.

Key words: competence; social worker; humanistic education; Bologna process.

Частично проблема формирования профессиональных компетентностей будущих социальных работников уже раскрывается учёными. При этом Украина чётко определила ориентиры на вхождение в образовательное и научное пространство Европы, осуществляет модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований, все настойчивее работает над практическим присоединением к Болонскому процессу, на что направлены усилия многих учёных и практиков (В. Андрущенко, А. Богуславская, Н. Демьяненко, В. Кремень, И. Добрянский, Г. Згуровский, С. Сысоева, Г. Степко, Л. Таважнянский, Ю. Терещенко и др.).

Опираясь на эти исследования, можно отметить, что ведущими критериями образования в рамках Болонского процесса является качество подготовки специалистов; укрепление доверия между субъектами образования; соответствие европейскому рынку труда; мобильность; усиление конкурентоспособности системы образования [2, с. 13–14].

Целью статьи является определение сущности и специфики формирования профессиональной компетентности будущего социального работника в контексте идей Болонского процесса.

Основное содержание статьи посвящено профессиональной подготовке социальных работников на основе компетентностного подхода. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в высших учебных заведениях Украины началась сравнительно недавно, потому нуждается в совершенствовании именно в указанном направлении. Особого внимания заслуживают вопросы гармонизации теоретического и практического компонентов подготовки, формирования у будущих социальных педагогов и социальных работников профессиональных учений видеть новое в теории и интегрировать теоретические знания в социально-педагогическую деятельность, а следовательно, повышения качества профессионального образования. Студенты должны осознать, прежде всего, сущность коммуникативной, гражданской и социальной компетентностей, которые являются для них профессиональными [1, с. 9].

Компетентность социального работника – это новое качество как результат сочетания знаний, умений, навыков и отношений к выбранной профессии.

Что касается гуманистического подхода к образованию социальных работников – это, прежде всего, комплекс мероприятий, интегрирующий багатство лучших методик, накопленных «поведенческой» и «когнитивной» педагогическими школами, однако он отличается концентрацией на личностном развитии студента, что в свете нарастающей информатизации общества приобретает особую важность. Комплексность данного подхода предполагает свободное варьирование методов, но всё же есть возможность выделить принципиальные его требования:

- Наполненность содержания обучения жизненными особенностями обучаемого, создание ситуации учения, в которой бы студенту разрешалось взаимодействовать с важными для него проблемами и вопросами, которые он стремится разрешить в принципе;
- Адекватность личности преподавателя, который должен проявлять понимание, переживание, поддержку чувств и состояний, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии со студентами;
- Принятие преподавателем обучаемого таким, какой он есть, и понимание его чувств. Подчеркивается необходимость тёплого принятия, безусловного позитивного отношения преподавателя к студенту;
- Занятия нужно максимально ориентировать на активное включение всех студентов. Пассивное восприятие информации, как показывает практика, впоследствии не может дать

положительных результатов учебно-воспитательной деятельности;

- Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы студенты узнали о его знаниях и опыте и о том, что им разрешено обращаться к этим знаниям, но он не должен навязывать их. Обучение не должно быть директивным, напротив, обучаемый должен чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с преподавателем, выбрать альтернативное решение проблемы.

Очевидно, что современный образовательный процесс в вузе в силу многих причин пребывает в кризисном состоянии и требует новых форм преподавания. Ключевым направлением модернизации образования наряду с использованием информационных технологий становится инновационная деятельность профессорско-преподавательского состава. С учетом трендов современности, предъявляемых к субъектам образовательного процесса, в рамках поиска стимулов развития и с целью интеграции отечественной системы образования в международное образовательное пространство высшая школа Украины входит в «Болонский процесс» [4, с. 36].

Модульный подход в системе обучения будущих социальных работников реализует гуманистические педагогические принципы. Ролью высшего образования становится не только передача знаний, но и развитие личности будущего специалиста, реализация его способностей. Известно, что способности, как и умения, формируются в процессе деятельности. Закономерен возрастающий интерес к механизмам включения студентов в деятельность, стимулирующую развитие их способностей, в частности, языковых. В качестве предмета, стимулирующего профессиональное развитие личностных способностей студента в Национальном педагогическом университете им. М. П. Драгоманова изучается курс «Профориентационная работа с безработной молодёжью». Долгосрочной целью курса можно считать развитие профессиональной и личностно-ориентированной компетенции студентов-социальных работников: в рамках курса они учатся не только новым знаниям организации и проведения профориентационной работы с молодёжью, но и закрепляют уже полученные ими в рамках профессионально-ориентированных курсов базовые знания. Практической задачей курса преподаватели в вузе видят развитие коммуникативных, социальных, гражданских и других компетенций.

Учитывая сказанное, можно сделать вывод о том, что ориентация содержания образования на развитие профессиональных компетентностей, прежде всего, предполагает основательную разработку иерархической системы компетентностей. Такая система может развиваться у студентов постепенно в зависимости от предмета, образовательной отрасли, года обучения. Только такой системный подход к

определению результатов обучения на каждом из его этапов позволит осуществить соответствующие изменения в содержании образования, которые должны отразиться в стандартах образования и учебных программах по отдельным предметам.

Библиографический список

1. Бордовский Г. А., Тряпицын С. Ю. Концептуальные подходы к управлению качеством современного образования // Информационный бюллетень. – № 1 (29). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 5–19.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. К. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
3. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – С. 13–41.
6. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 66–72.

IV. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Т. Б. Ильина

Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Свердловская область, Россия

Summary. The analysis of expert-teachers' vision of psychological-pedagogical problems of a polycultural school is given in the article, features of their professional position which have to become the pledge of the solution of problems are emphasized, and also the factors interfering successful psychological-pedagogical interaction are listed.

Key words: polycultural school; polycultural education; pedagogical interaction; professionally important qualities; ethnic self-identification; reflexivity; tolerance; empathy; strong-willed self-checking.

Современное образование стало многоэтничным, многоязычным, полицивилизационным. Процессы миграции привели к тому, что школьные классы даже в тех регионах, где прежде учащиеся были представлены титульными народами и этносами, традиционно населявшими эти территории, стали действительно поликультурными, многонациональными. В последние годы появляются исследования, посвящённые проблемам поликультурности в образовании. А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, А. Н. Писаренко, Л. Л. Супрунова, А. А. Сыродеева обращаются к проблемам воспитания и образования в многонациональной и поликультурной школе. Они разрабатывают теорию вопроса и дают практические рекомендации по профилактике и преодолению культурного шока, который возникает как у детей-мигрантов, так порой и у самих педагогов, действующих в соответствии со своими культурными стереотипами. Характеристика поликультурного образовательного пространства и педагогических задач, в нём возникающих, представлена в работах С. К. Бондыревой, Б. С. Гершунского, О. В. Гукаленко М. Н. Кузьмина, Д. И. Фельдштейна и др. Е. М. Карпезина изучает готовность учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде [1, с. 109–116]. Т. Б. Михеева говорит о необходимости совершенствования профессиональной компетентности преподавателей русского языка в полиэтнической школе [2, с. 74–82].

К сожалению, результаты работы учёных зачастую не доходят до педагогов, которые непосредственно в повседневной профессиональной деятельности сталкиваются с психолого-педагогическими проблемами поликультурной школы. Мы попытались выяснить, какие из них видят сами учителями, работающие в этноконтактных ситуациях многонациональных детских коллективов, и как они пытаются их решить. Хочется обратить внимание на то, что анкетирование проводилось в одном из крупнейших мегаполисов России, педагоги которого до последнего десятилетия с подобными проблемами не сталкивались в силу ограниченности процессов миграции в прошлом веке.

Нами в 2010–2011г. было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы № 21 г. Екатеринбурга. В анкетировании приняло участие 56 педагогов, средний возраст педагогического коллектива – 41 год, следовательно, профессиональная подготовка учителей в большинстве случаев не включала формирование поликультурной компетентности.

Для исследования использовался модифицированный вариант анкеты Е. М. Карпезиной «Готовность учителя к работе в условиях поликультурной образовательной среды», разработанной на основе материалов ряда авторов (Г. В. Безюлёва, С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина, Н. И. Клименко). Нами были включены в неё вопросы о требованиях к компетентностям и личностным качествам педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве, а также вопросы, которые позволили бы сделать выводы о способности педагогов анализировать причины педагогических неудач и успехов при решении психолого-педагогических проблем. В анкете не было вопросов, требующих непосредственной их характеристики. Более широкие формулировки позволили высказаться респондентам более свободно, а нам увидеть широкий спектр проблем, рефлекслируемых и не рефлекслируемых педагогами в силу всё тех же психолого-педагогических особенностей поликультурного образовательного пространства. Как и Е. М. Карпезина, в анкету мы включили вопросы шкалы Э. Богардуса, которые заставили нас по-новому взглянуть на причины возникновения проблем. В целом анкета включала 11 открытых и закрытых вопросов, на которые учителя отвечали в присутствии исследователя. Результаты анкетирования и выводы, сделанные на его основе, представлены далее.

На вопрос: «Работаете ли Вы в поликультурном образовательном учреждении» все респонденты ответили «да» – 100 %.

Ответы на вопросы шкалы Богардуса показали, что в большинстве случаев педагоги демонстрируют социальную приемлемость людей других национальностей, так как всего лишь 10 % опрошенных указали национальности, вызывающие отторжение. Ими были названы таджики, армяне; якуты, адыгейцы, коми-пермяки, цыгане и др. Столько же респондентов согласны видеть себя людьми других

национальностей. Были отмечены такие высказывания: «могла бы быть еврейкой»; «мог бы быть белорусом, украинцем, армянином»; «мог бы быть евреем, украинцем» и др.

Возможно, такие результаты объясняются тем, что сам педагогический коллектив является многонациональным: при преобладании русских (50 %) есть марийцы, татары, башкиры, украинцы (17 %). К сожалению, 33 % опрошенных вообще проигнорировали вопросы шкалы, даже не указав свою национальность. Некоторые объяснили свою позицию: «вопрос неприемлем», «вопросы не понравились», есть ответы, фиксирующие попытку встать в позицию интернациональную (внеациональную): «мне всё равно, кто живёт в стране, если есть взаимоуважение, принятие моральных норм, столкновений не будет», «мне всё равно, кто живёт в стране...».

На наш взгляд, эти результаты позволяют сделать вывод об отсутствии этнокультурной самоидентификации и недопонимании важности её для работы педагога в поликультурном образовательном пространстве. По-видимому, ответы учителей детерминированы установками, характерными для интернационального подхода к этнокультурным различиям. Педагоги словно стараются встать над национальным, игнорируя этнокультурные особенности, выйти к общечеловеческому, универсальному, которое осознаётся ими как идеальная модель стратегии поведения в условиях поликультурного образовательного пространства.

Однако такая позиция ведёт к игнорированию целей, мотивов и потребностей, статусов и ролей, когнитивных концептов, правил, норм и стратегий поведения участников – всего того, что вслед за М. Аргаймом, А. Фэрнэмом и Дж. Грэмом Г. У. Солдатова называет основными компонентами этноконтактной ситуации [5, с. 35]. Нельзя не согласиться с А. А. Сыродеевой, размышляющей о том, что «установки на всеобщность нередко отличаются идеализирующей наивностью, неэффективностью, а подчас и жестокостью. Действия лиц, руководствующихся ими, унифицируют поликультурный мир, подгоняя его под собственные частные особенности и идеалы» [6, с.18]. Отсутствие этнического компонента в структуре идентичности педагогов мешает им осознать её роль в структуре личности ребёнка, обуславливает необъективность выводов и выбор неверных методов и технологий педагогического взаимодействия. Собственные этнокультурные стереотипы, не подвергшиеся рефлексии, провоцируют ошибки в восприятии (индивидуальной интерпретации событий) и коммуникации, ведут к возникновению конфликтов, кросскультурного шока, психологическим травмам.

Отвечая на **третий** (открытый) вопрос «Как Вы понимаете поликультурное образование?», педагоги обращают внимание на следующие его компоненты:

1. Когнитивный (знаниевый) компонент: «знание основ различных религий и культур», «изучение разнообразия культур», «необходимость изучать культурные традиции, учиться принимать и уважать их культуру» и т. п. – 14 %.

2. Аффективно-коммуникативный компонент. Здесь были названы опрошенными «уважение к другим нациям, но в первую очередь к русским»; «ситуация, когда ученикам различных наций комфортно»; «толерантность во всём, уважение». Отмечена ситуация, когда «предоставляется выбор изучения, знакомства с традициями народов мира»; «образование, связано с наличием нескольких культур, наличествует взаимодействие этих культур». Также были ответы «когда в ОУ получают образование люди разных этнических культур»; когда «имеется политическая, нравственная, духовная толерантная культура в образовании»; «согласование позиций» и т. п. – 36 % опрошенных.

3. Важно, что толерантность называется как основа коммуникации, предполагается взаимодействие культур, согласование позиций, кроме того, допускается выбор. Однако необходимо обратить внимание на то, что один из респондентов настаивает, что уважение должно оказываться, прежде всего, титульной нации – русским.

4. Ценностно-содержательный (аксиологический) компонент. Опрошенные отметили ситуации, когда «учитываются особенности культуры, воспитания, уклада жизни учащихся, родителей разных национальностей», «обучение детей разных национальностей с учётом их культурного воспитания (обычаев, религии и др.)»; «образование, которое исходит из особенностей культуры, воспитания, уклада жизни семей различных национальностей»; «разностороннее образование, которое задействует не одну культуру, а множество»; «образование ориентировано на интересы и запросы разных социальных групп, людей разных национальностей»; «учёт культуры той или иной национальности, особенностей темперамента и характера детей» и т. п. – 27 %;

5. Операционно-деятельностный компонент: «не должно быть различий в требованиях и конечном результате» – 1,7 %. Только один человек осознал, что поликультурное образование порождает проблемы и на уровне решения повседневных учебных задач, однако его позиция нам кажется достаточно жёсткой, так как игнорируются индивидуальный и личностно-ориентированный подходы.

6. Личностно-проективный (прогностический) компонент. Говорилось о ситуации, когда «образование, формирует личность, способную адаптироваться к жизни, быть патриотом, достойным человеком» – 1,7 % (1 человек).

Анализ подводит к выводу, что большинство педагогов более отчётливо рефлексирует проблемы, возникающие в сфере взаимоотношений и содержания образования (соответственно 36 % и 27 %).

14 % понимают необходимость целенаправленного изучения проблем. К сожалению, только 14 % опрошенных понимают, что поликультурное образование – это учебный труд самого педагога, который должен приобрести соответствующие новым условиям знания! Лишь единицы (в буквальном смысле) осознают, что результатом педагогической деятельности, в том числе и в поликультурном образовательном пространстве, являются не только функциональные результаты деятельности (урок, методика и др.). Сюда входит и то, что А. А. Реан и Я. Л. Коломинский называют главным результатом педагогической деятельности: психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся) [5, с. 234].

Ответы на **четвёртый** вопрос (Чему способствует этнокультурная осведомлённость?) вновь показали, что учителя видят проблемы, прежде всего, в сфере коммуникации. В соответствии с ответами на третий вопрос 64 % респондентов обращают внимание на то, что этнокультурная осведомлённость способствует «взаимопониманию, уважению»; «бесконфликтному общению с представителями разных национальностей»; «позволяет корректно относиться к каждому ученику»; «разрешению конфликтных ситуаций»; «терпимости и принятию людей различных национальностей»; «развитию толерантного отношения к другим культурам и этносам»; «уменьшению непонимания», «установлению правильного общения с учётом традиций, уклада жизни, норм и правил разных народов»; «учёба станет в радость» и т. п.

27 % респондентов осознают, что этнокультурная осведомлённость не только улучшает отношения людей, но и обогащает каждого, способствуя в том числе «повышению общей культуры, расширению кругозора»; «знанию культуры, языка»; «культурному обогащению самих себя»; «общему развитию личности»; «повышению общего культурного уровня»; «знанию традиций других народов» и др. 1,7 % считает, что осведомлённость способствует повышению качества образования, столько же – созданию благоприятного климата в школе, городе, стране – 1 респондент (1,7 %).

Такой результат свидетельствует о понимании педагогами важности этнокультурной информации и их готовности с ней знакомиться. Как позитивный момент необходимо отметить понимание того, что эта осведомлённость обогащает человека, а также повышает, по-видимому, вследствие этого качество образования.

Пятый вопрос состоял из двух частей: «Отметьте степень приемлемости для Вас лиц из числа мигрантов, беженцев, переселенцев. В чём состоит Ваш опыт взаимодействия с ними?». На вторую часть вопроса 100 % респондентов ответили, что опыт взаимодействия связан с педагогической деятельностью в процессе обучения, 7 % отметили, что этот опыт включает личные контакты, в том числе и дружеские («дружеские отношения с некоторыми из взрослых»).

Ответы на вопрос о степени приемлемости распределились следующим образом:

1) высокая степень приемлемости – в ответах звучит тёплое чувство – 9 %, например, в таких ответах: «каждая национальность достойна уважения, в любой национальности разные люди»; «абсолютно приемлемы», «отмечаю положительный опыт воспитания уважения к старшим в семьях граждан из кавказских республик»;

2) средняя степень приемлемости – ответы сдержаны, словно лишены эмоциональной окраски – 27 %.

Например: «терпимо отношусь к их наличию, их родители работают реализаторами в киосках, водителями автобусов»; «спокойно, нахожу общий язык, осуществляю индивидуальный подход»; «в каждом классе есть дети мигрантов, переселенцев, отношение к ним такое же, как и к другим детям»; «терпимо отношусь»; «приемлемы»; «терпимость ко всем нациям, национальностям, народностям» и др.;

3) низкая степень приемлемости, которая отражается или в количественной оценке, или в интонации ответа – 22 %, это, например, такие ответы: «от полного неприятия до сострадания»; «степень приемлемости – 30 %: когда общаешься с каждым лично – все адекватные люди, но в толпе – агрессивно настроенная стая»; «плохое владение языком, конфликтные ситуации между детьми, детьми и родителями, большая опека своих детей и пренебрежение интересами других со стороны родителей»; «принимаю как неизбежность, понимаю их вынужденное положение»; «трудно!»; «бывают случаи, когда вызывают раздражение, нервозность (прежде всего взрослые люди)» и др.

42 % не ответили на вопрос о степени приемлемости, что, на наш взгляд, свидетельствует о низкой степени приемлемости, о затруднениях в работе с детьми в условиях поликультурного образовательного пространства, о нежелании говорить на эту тему. Следовательно, общий показатель низкой степени приемлемости составляет 66 %.

На **вопрос шестой**: «Испытываете ли Вы трудности при работе с разноэтничным составом учащихся? Если «да», то какие?» 36 % опрошенных утверждают, что не испытывают трудностей. При этом один из респондентов так комментирует свой ответ: «в процессе обучения предмету все ученики без нации», демонстрируя универсальный подход, о вреде которого мы уже говорили, остальные оставили ответ без комментариев. Испытывают трудности 64 % опрошенных. Среди трудностей названы следующие:

1) языковые – 36 %;

2) предметные – 22 %;

3) трудности в общении, которые мешают в организации учебного процесса. Особо отмечались ситуации, когда возникают «затруднения организационного плана, представители других этносов стараются показать своё превосходство» или, «показывая свою принадлежность к народам Кавказа или другим, иногда ставят себя вы-

ше того общества, в которое вошли, вносят разногласия между учащимися». А также «трудно бывает выстроить взаимоотношения между учащимися разных национальностей» и др.) – 18 %.

Ответы на вопрос о трудностях в целом коррелируют с вопросом о степени приемлемости, так или иначе объясняя, почему 42 % респондентов ушли от ответа на вопрос, а 49 % выразили среднюю или низкую степень приемлемости.

О понимании необходимости изменения личностной позиции учителя в поликультурной школе говорят ответы на вопрос **седьмой**: «Предъявляет ли педагогическая деятельность в условиях поликультурного образовательного пространства иные требования к компетентностям и личностным качествам педагогов? Перечислите эти требования и качества». Все опрошенные педагоги (100 %) ответили положительно на этот вопрос. Они назвали следующие качества, необходимые педагогу, чтобы соответствовать требованиям условий поликультурного образовательного пространства:

1) уважение культуры народов любой национальности, толерантность, терпимость – 45 %;

2) доброжелательность, тактичность, искренность, умение выслушать, любовь к детям – 45 %;

3) терпение, выдержанность – 36 %;

4) знание основ культуры этнических групп – 18 %.

Наиболее важными, по мнению респондентов, являются толерантность и эмпатия (качества, перечисленные во второй группе ответов, в своей основе имеют такое ПВК, как эмпатия). Терпение и выдержанность напрямую связаны с волевым самоконтролем. К сожалению, лишь 18 % из опрошенных осознаёт необходимость изучения основ культуры этнических групп.

Вопрос **восьмой** звучал так: «Удовлетворены ли Вы отношениями, сложившимися с учащимися в поликультурном образовательном пространстве? Назовите причины удовлетворённости или неудовлетворённости».

Удовлетворены – 50 %. Среди причин удовлетворённости названы следующие: «нашла взаимопонимание с такими детьми»; «дети доброжелательны, родители тоже; хорошо идут на контакт, хотят учиться, несмотря на то, что им очень трудно»; «да, так как они сдружились с классным коллективом». Некоторые опрошенные отмечали, что «для меня не существует различий между детьми по национальному признаку, с любым ребёнком можно положительно контактировать»; «взаимопонимание, отсутствие напряжённости в отношениях, единая позиция в отношении ребёнка учителя и родителей»; «и да и нет: считают, что всё можно купить, отсюда пропуски уроков, пассивность на уроках, безответственность; да: готовность прийти на помощь, активность во внеклассных мероприятиях».

Не удовлетворены – 36 %. Причины неудовлетворённости, по их мнению, заключаются в том, что «учащиеся этнических групп не подчиняются правилам поведения в школе, считают, что не они обязаны учиться, а школа обязана их обучать»; «дети требуют больше внимания, смелее и решительнее заявляют о претензиях». Отмечалось и «неуважение таких детей к людям других национальностей, а уж тем более к учителю»; «непонимание – причина неудовлетворённости»; «более уважительное отношение к взрослым людям, но нежелание прислушиваться к мнению сверстников» и др. Не дали ответа на данный вопрос 14 % респондентов.

На **вопрос-задание** «Приведите пример продуктивного взаимодействия в условиях межэтнического взаимодействия. Что стало причиной успеха?» 45 % респондентов смогли привести примеры продуктивного педагогического взаимодействия: «внеклассная работа, концерты, на которых учащиеся раскрываются с другой стороны, показывая свои таланты, эрудицию»; «активная, тесная работа с семьёй»; «представители армянской и грузинской национальностей великолепно читают наизусть на уроках стихотворения русских поэтов, участвуют в конкурсах чтецов»; «в классе, где я являюсь классным руководителем, **27 человек 7 национальностей (!)**, личным примером показываю, что все равны»; «шестилетний мальчик-первоклассник не знал языка и материал не усваивал, после дополнительных занятий начал понимать язык и учиться, оказался очень смышлёным», «ситуация успешности в научно-исследовательской работе». Определяет успех: «быть психологом»; «поощрение», «уважение к личности ребёнка вне нации» и т. п. 55 % респондентов ответа не дали.

Вопрос-задание «Приведите пример непродуктивного педагогического взаимодействия. Каковы причины неудачи?» дал интересный материал для анализа. Большинство (51 %) респондентов или уклонились от ответа на данный вопрос, или ответили, что такого примера привести не могут (как вариант, ответ «не помню»). Только 1 человек (1,7 %) назвал следующий пример: «не выстроились отношения в классном коллективе».

Однако даже те, кто не привёл примеров, назвали причины неудач. Ответы можно сгруппировать следующим образом: 1) внешняя референция: «учащиеся не воспринимают объяснения, не выполняют элементарные требования»; «незнание языка»; «конфликты между детьми разных национальностей»; «неприятие мигрантами норм морали» и т. п. – 14 %; 2) внутренняя референция: «стереотип мышления: цыган – значит прогульщик, азербайджанец – агрессивен, таджик – бестолковый»; «недостаток умения выстраивать межэтнические отношения» – 5 %; 3) смешанная референция: «постоянно находиться в поле зрения вызывает утомление; быть готовым к

каждому уроку у ребёнка не получается; результат – обида на учителя, недовольство оценкой и комментарием» – 1,7 %.

Закономерно, что респонденты охотно приводили примеры продуктивного взаимодействия и отказались говорить о неудачах и анализировать их причины. Стремятся разобраться в причинах объективных и субъективных трудностей фактически около 20,7 %. Большинство из ответивших – 14 % видят причины неудач не в недостатке собственной компетентности, а в особенностях поведения детей. Приходится констатировать, что когнитивная, аффективная и мотивационная мобильность, которые позволили бы решать стоящие проблемы большинству педагогов, слабо развиты. Активность рефлексивной сферы замещается действием механизма вытеснения (педагоги стараются забыть и забывают неприятные, понижающие самооценку инциденты). На наш взгляд, это объясняется как недостаточностью информации об особенностях этноконтактных ситуаций и сложности межэтнических проблем, так и несформированностью рефлексивности как ПВК.

На вопрос: «Включаете ли Вы в содержание предмета, воспитательной работы вопросы национальной политики, этнического характера и этнокультурных особенностей, толерантного отношения к другим людям, терпимости к различным религиозным и культурным проявлениям?» ответили утвердительно 64 %, «должны» – 12,5 %, «иногда» – 8,9 %, «подразумеваю, но не включаю» – 1,7 %; не дали ответ на вопрос – 12,9 %.

Такое единство свидетельствует о понимании необходимости искать пути решения психолого-педагогических проблем, об идущем на основе этого поиска уточнении (корректировке) установок, стереотипов, аттитюдов в процессе формирования отношения к этому явлению, сложность которого рефлексруется участниками: «Трудно!».

Подведём итоги. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о включённости педагогов в проблемное поле поликультурного (не бикультурного, билингвального, как зачастую было прежде!) образовательного пространства, учителя осознают потенциальную конфликтность педагогической коммуникации в этноконтактных ситуациях и необходимость саморазвития, самообразования в целях предотвращения конфликтов с учащимися, а также понимают роль индивидуального подхода и внеклассной работы. Они настроены на сотрудничество, хотя во время проведения анкетирования мы услышали реплику: «Пусть они к нам приспособливаются, а не мы к ним».

Однако ответы педагогов выявили и наличие проблем, которые они или слабо рефлексуют, или вообще не осознают как психолого-педагогические. Среди них назовём следующие:

1) недооценка информированности о сути процессов, протекающих в этноконтактных ситуациях поликультурного образовательного пространства;

2) недостаточная рефлексия субъективных и объективных причин возникающих проблем;

3) непонимание необходимости поиска баланса между универсальными принципами и частными, опирающимися на этнокультурные ориентации;

4) отсутствие ясного представления об изменении образовательных целей в условиях поликультурной школы;

5) использование только традиционных технологий, отсутствие опыта использования новых технологий;

6) слабая выраженность этнического компонента в структуре личности педагогов; несформированность этнической самоидентификации как профессионально важного качества педагога;

7) низкая когнитивная, аффективная и мотивационная мобильность.

Ответы учителей показали, что педагогический опыт – источник педагогического творчества в новых условиях. Пока учёные разрабатывают рекомендации, учителя на практике (кто-то более, кто-то менее успешно) решают психолого-педагогические проблемы социальной перцепции, коммуникации и др. Однако их деятельность должна быть обогащена достижениями науки в сфере исследований кросскультурной психологии, этносоциологии, психологии межэтнической напряжённости, рефлексивно-деятельностной педагогики. Следовательно, необходима как разработка программ повышения квалификации педагогов в целом, так и программ развития ПК педагогов, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности в новых условиях.

Библиографический список

1. Карпезина Е. М. Актуальность готовности учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде учащихся старших классов // Мир психологии. – № 3. – С. 109–116.
2. Михеева Т. Б. Учитель-русист полиэтнической школы: к вопросу о совершенствовании его профессиональной компетентности // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – № 4. – 2008. – С. 74–82.
3. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. – № 7. – С. 20–31.
4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.: (Серия «Мастера психологии»).
5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряжённости. – М., 1999. – 320 с.
6. Сыродеева А. А. Поликультурное образование : учебно-методическое пособие. – М. : МИРОС, 2001. – 192 с.

СОХРАНЕНИЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ: РАСШИРЕНИЕ И УГЛУБЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ДИАСПОРЫ

Е. Ю. Липницкая
Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет,
г. Владивосток, Приморский край, Россия

Summary. The author considers the problem of maintaining basic national values abroad? broadening and deepening of cultural relations in the Russian-speaking diaspora in Israel.

Key words: the problem of preservation of basic national values; Russian-speaking diaspora; a native Russian language and culture abroad; immigrants from Russia; migrants from CIS countries.

Базовые национальные ценности – основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях

В последние десятилетия значительно увеличилось число русскоговорящих, проживающих за рубежом. По оценкам некоторых специалистов, их количество достигает до 8–9 миллионов человек. В связи с этим особенно остро встала проблема сохранения базовых национальных ценностей, особенно среди молодёжи. Так, 16 июня 2009 года Межведомственной комиссией Совета Безопасности Российской Федерации по информационной безопасности и секцией по информационной безопасности при Совете безопасности Российской Федерации был подготовлен проект «Основные направления государственной политики в области сохранения культурных и нравственных ценностей, укрепления духовного единства российского народа». В документе в числе прочих мер обращается внимание на необходимость формирования в зарубежных странах многогранного представления о России, как о стране с богатой историей развития культуры, демократической современной культурной жизнью. Особенно это актуально для стран, где русскоговорящее население велико. Одной из таких стран является Израиль. Население Израиля составляет 7,1 млн человек по данным на 2005 год. Массовая репатриация из республик бывшего СССР привела к тому, что число русскоговорящего населения превысило 1 млн человек. Для многих израильтян русский язык остаётся родным. В большинстве репатрианты имеют высокий образовательный и культурный уровень, и это объясняет стремление этой значительной социальной группы сохранить и поддерживать ценности русской культуры, знание русского языка. Русский язык изучается по выбору в 7–12 классах

средних школ в качестве второго иностранного языка (первый, английский, является обязательным, второй – по выбору). Он также преподаётся детям в возрасте от 2 до 6 лет в некоторых детских садах. Его преподают во всех ведущих университетах Израиля. Казалось бы, при таком большом количестве населения, для которого русский язык является родным, сохранение языка и культурных ценностей страны-исхода не представляется проблемным. На самом деле некоторые проблемы в этом вопросе всё же существуют. Прежде всего, это проблема сохранения родного языка среди подрастающего поколения (как известно, без знания языка невозможно сохранить национальную культуру, национальные ценности). О проблемах сохранения родного (русского) языка в Израиле пишут довольно много. Проблема сохранения русского языка за рубежом вообще переживает тяжёлое время. Экспансия английского языка в мировых масштабах вызывает опасение, что постепенно исчезает языковая самобытность языков и даже грозит полное исчезновение малым языкам. На глобальные общественные, политические и экономические преобразования последних лет русский язык, к сожалению, влияет не очень активно. Интерес к русскому языку, а соответственно и культуре снижается. Каким же образом в наше время можно сохранить русский язык, русскую культуру, а вместе с ними национальную самобытность в мире? Русскоязычное население за рубежом растёт. Казалось бы, все просто: чем больше русских, тем легче им сохранить русский язык. На самом деле при отсутствии целенаправленной системы обучения сохранение языка и национальных традиций – дело почти невозможное. Большая часть детей русских эмигрантов на сегодняшний день ассимилируются. При этом происходит потеря русского языка как родного. В лучшем случае владеют им на уровне иностранного. Не менее остро стоит вопрос обучения русскому языку детей, родившихся в русскоязычных или смешанных семьях, в условиях полного или частичного отсутствия языковой среды. Сохранение родного языка в эмиграции – вопрос всесторонне сложный. С одной стороны, люди, выехавшие в другие страны, сохраняя язык, пытаются сохранить свою культуру, передают свои знания и опыт детям, что, несомненно, скажется на их интеллектуальном развитии. С другой стороны, сохранение родного языка репатриантами в условиях новой жизни рассматривается как угроза национальной культуре страны пребывания. Политика Израиля в отношении репатриантов направлена на немедленное вовлечение их в общественную жизнь, в различные социальные институты. Это, с одной стороны, позволяет быстрее ассимилироваться, овладеть ивритом, стать новым полноценным, работоспособным гражданином страны. С другой стороны, такая политика государства значительно снижает мотивацию к сохранению и изучению родного языка и культуры, приводит к утрате национальных традиций. Ирина Капелиович, репатриантка из Челябинска в рамках программы «Как сохранить русский язык у детей, жи-

вущих вне России», делится своим семейным опытом. Человек, понимающий проблему изнутри и лично заинтересованный в положительных результатах, одним из приоритетных направлений в данном вопросе видит семейное воспитание. В своей статье «Сохранение русского языка – наш семейный проект» она делится собственным опытом и даёт советы родителям, кто недавно прибыл в страну и ещё не успел определиться с обучающими программами и социальными институтами. Сегодня огромной популярностью в Израиле пользуется сеть школ ОРТ. Школы ОРТ (общественного ремесленного труда) были созданы в 1949 году специально для евреев, выходцев из СССР. Сегодня 205 таких школ по стране. Учащиеся этих учебных заведений могут свободно общаться на русском языке, сохранять свои традиции, укреплять и расширять культурные связи.

Сегодня Израиль находится в самом центре внимания Всемирного форума русскоязычного еврейства. Деятельность этой организации в Израиле руководит Арик Нудельман. Специалист в области социологии и политики, он неоднократно поднимал проблему разобщённости русской диаспоры. Главной целью он видит укрепление общины русских евреев в Израиле. Эта организация неоднократно обращалась к правительству Израиля с предложениями по сохранению исторического наследия русских евреев. В июне 2012 года ВФРЕ выступил спонсором строительства Мемориала воинам Красной Армии в Нетании. Открытие мемориала состоялось 25 июня 2012 г. при участии президентов Израиля и России.

В целом все специалисты по данному вопросу сходятся во мнении, что сохранить базовые национальные ценности невозможно без укрепления связей в русской диаспоре. Именно им (диаспорам) отводится ведущая роль в сохранении культурных традиций русского народа за рубежом. Е. В. Колчинская в своей работе «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина: взгляд из диаспоры» анализирует ситуацию, сложившуюся в Израиле и рекомендует интенсивно расширять культурные связи среди участников русскоговорящего сообщества.

Нужно отметить, что в Израиле существует много общественных организаций, которые ставят перед собой задачу сохранить русский язык, культуру и национальные традиции среди репатриантов из стран СНГ. Большинство из них – это общественные организации, созданные и существующие при участии и поддержке выходцев из русскоговорящих стран. С начала 90-х годов по заказу Министерства иностранных дел Российской Федерации был создан информационный портал для соотечественников. На этом портале освещается жизнь российской диаспоры в Израиле, указаны адреса и телефоны организаций, координирующих действия диаспоры, оказывающих помощь соотечественникам. В рамках своей деятельности эти организации занимаются распространением культурных традиций, укреплением культурных связей между репатриантами, сохранени-

ем национального целостного единства. Также ими проводятся различные благотворительные акции среди иммигрантов – выходцев из стран бывшего СССР.

Таким образом, если говорить о сохранении культурного наследия русского народа за рубежом, необходимо иметь в виду, что основной задачей в этом вопросе является сплочённость русскоговорящего населения. Только объединение по национальному признаку поможет не растерять базовые национальные ценности, сохранить самобытность и оригинальность русских традиций. Нельзя также забывать о том, что сама по себе русская эмиграция внесла значительный вклад в русскую культуру, способствуя тем самым углублению и сохранению русских национальных ценностей.

Библиографический список

1. Информационный портал для соотечественников. URL: <http://nationals.elco.ru/diaspora-israel.html>
2. Колчинская Е. В. «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина: взгляд из диаспоры. URL: <http://edu.futurisrael.org/Kolch/Kolcho1.htm>
3. Гаврилова Л. И. Курский государственный университет. Россия. Культура русской эмиграции: к вопросу сохранения и приумножения национальных традиций. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Istoria/110
4. Сохранение русского языка – наш семейный проект. Интервью с Шуламит (Ириной) Капелиович.
5. Формирование базовых национальных ценностей (система учебников «Школа России»). URL: http://scool-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=28152
7. URL: <http://izrus.co.il/wfre/index.php?articleid=18698>

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

И. В. Калько

Луганский государственный медицинский университет,
г. Луганск, Украина

Summary. A level of students youth gender culture formation in the process of social and humanitarian sciences studying is characterized in the article. The analysis of real practice has shown a low level of gender culture formation on all criteria and their indexes.

Key words: gender; gender culture; gender equality; criteria; students youth.

Современный этап развития общества направлен на создание гражданского общества, основу которого составляют новые гуманитарные принципы, что является предпосылкой демократического

устройства. Наиболее заметные преобразования сегодня осуществляются в высшей школе, которая считается одной из важнейших частей всего образовательного процесса. Гуманитаризация, профилирование, дифференциация обучения, интенсивная компьютеризация, новые требования к выпускникам учебных заведений обуславливают необходимость внедрения гендерного образования и воспитания в учебно-воспитательный процесс высшей школы, которым предусматривается систематическое обучение, просвещение (пропаганда и распространение гендерных знаний и гендерной культуры), стимулирование гендерного самообразования и др. Вместе с тем, гендерные знания должны найти преломление в адекватном поведении личности. Это является сферой воспитания, а именно процесса, направленного на формирование качеств, черт, свойств, определяющих необходимое обществу отношение человека к представителям другого пола [1, 4, 5].

Последнее время гендерные исследования стали неотъемлемой частью педагогической науки. В данном контексте считаем целесообразным обратиться к анализу существующих основных образовательных парадигм с точки зрения гендерного компонента образования. Целесообразность гендерного образования, как важного шага к формированию демократического общества, определены в научных исследованиях таких учёных, как Т. Доронина и Т. Талько [2, 6]. Вопросу основ гендерного воспитания уделено внимание в научных исследованиях А. Цокур и И. Ивановой [3, 8]. Диссертационная работа Ф. Терзи, посвящена формированию гендерной культуры студентов высших технических учебных заведений [7].

Методологическое и теоретическое значение нашего научного исследования имеет психолого-педагогический анализ проблемы гендерного образования и воспитания студенческой молодёжи. Реализация вышеуказанного требует осмысления и учёта приобретённой практики общественной жизни лиц противоположного пола, их взаимоотношений, достижений и уровня социальной культуры и её составляющей – гендерной культуры. Исследования гендерной культуры как теоретической основы ее формирования в студенческой молодёжи предусматривает определение уровня сформированности исследуемого феномена.

Цель статьи – охарактеризовать уровень сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Для определения уровня сформированности гендерной культуры студентов высших учебных заведений мы пользовались такими критериями, как:

1) информационно-знаниевой – совокупность теоретических (научных, общественных, нормативных) знаний и представлений о гендерной проблематике, на основе которых формируются лич-

ностно-содержательные качества и общественное и интимное поведение личности.

2) личностно-содержательный – содержательное наполнение личного ценностного и эмоционального отношения к гендерной тематике.

3) практико-поведенческий – отражение специфики поведения личности в процессе межличностного общения (публичного и частного) в гендерном контексте.

Вместе с тем нами были выделены три уровня сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи: творческий (высокий), осмысленно-личностный (средний), репродуктивный (низкий).

Вышеупомянутые критерии, их показатели и уровни сформированности по каждому из них позволяют приступить к решению проблемы характеристики уровня сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

С целью определения имеющегося уровня сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи нами был проведён констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе ГУ „Луганский государственный медицинский университет”. Для опытно-педагогической работы были выделены две выборки. Первую выборочную совокупность (116 человек) составляли студенты первого курса лечебного и педиатрического факультетов ГУ „Луганский государственный медицинский университет”, которые выступали в качестве контрольной группы и не принимали участия в опытно-педагогической работе, но которые в начале и конце исследовательской работы были диагностированы по установленной методике. Результаты их опроса использовались для сравнительного анализа статистических данных исследования. Вторую выборочную совокупность (119 человек) составляли также студенты вышеуказанных факультетов университета, но выступали они в качестве экспериментальной группы и принимали участие в ряде мероприятий опытно-педагогической работы.

В процессе первичной экспертной диагностики нами было предложено студенческой молодёжи ответить на несколько вопросов анкеты. На данном этапе констатирующего эксперимента мы опрашивали контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы.

Объём знаний эмпирического материала опрошенных студентов относительно гендерных проблем был подставлен для определения уровня сформированности гендерной культуры относительно первого информационно-знаниевого критерия. Нам важно было узнать, где и в какой степени респонденты получили знания по гендерной тематике. Поэтому мы предложили студентам проранжировать ответы по пятибалльной шкале. Средний балл ответов (5 – максимальной степени, 4 – достаточно, 3 – фрагментарно, 2 – незначи-

тельно, 1 – не получил) и соответствующие ранговые места источников гендерных знаний приведены в таблице 1.

Таблица 1

Источники гендерных знаний

№	Источники	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		ранг. место	балл	ранг. место	балл
1	Семья	4	2,47	4	2,45
2	Учебное заведение	3	2,53	3	2,4
3	СМИ	1	3,07	1	3,1
4	Личный опыт	2	2,74	2	2,9

Результаты опроса по указанному выше вопросу свидетельствуют, что доступным источником получения знаний по теории гендера для студенческой молодёжи были средства массовой информации: Интернет, радио, телевидение, периодическая литература и др. (КГ – 3,07 баллов; ЭГ – 3,1 баллов). Некоторый теоретический материал по проблемам гендера респонденты обеих групп получили благодаря собственным наблюдениям и личному опыту общения (КГ – 2,74 баллов; ЭГ – 2,9 баллов). Данные таблицы свидетельствуют, что материалы по гендерной проблематике почти не раскрывались в семье и не освещались на уроках общеобразовательных школах или других учебных заведений, где учились студенты (от 2,4 до 2,53 баллов). К тому же их объём был недостаточным, а содержание фрагментарным. Следовательно, низкое ранговое место источника гендерных знаний – учебного заведения, должно быть изучено, а возможности учебных заведений по освещению гендерной тематики учтены в контексте проблем научного исследования.

Студентам было предложено ответить на вопрос второго личностно-содержательного критерия, связанного с личностным отношением обоих полов к идеям гендерного равенства, а именно „Под влиянием чего (кого), по Вашему мнению, сложилось Ваше отношение к лицам противоположного пола?“, т. е. определить факторы влияния а сформированность отношения к лицам противоположного пола. Подробные статистические данные ответов приведены в таблице 2.

**Факторы влияния на сформированность
отношения к лицам противоположного пола**

№	Факторы	Контрольная группа(%)	Экспериментальная группа(%)
1	Под влиянием родителей, воспитания в семье	2,1 %	2,5 %
2	Под влиянием социума	5,5 %	5,2 %
3	В процессе обучения в учебных заведениях	6,4 %	7,4 %
4	Под воздействием СМИ	22 %	21,8 %
5	Руководствуясь собственным опытом	11 %	11,6 %
6	В процессе общения с противоположным полом	7,5 %	8,1 %
7	Затруднились ответить	45,5 %	43,4 %
	Итого	100 %	100 %

В процентном соотношении большинство опрошиваемых убеждены, что к таким факторам относятся: СМИ (средства массовой информации) (КГ – 22 %; ЭГ – 21,8 %), собственный опыт (КГ – 11 %; ЭГ – 11,6 %) и процесс общения с противоположным полом (КГ – 7,5 %; ЭГ – 8,1 %). Следующие два фактора (процесс обучения в учебных заведениях и влияние социума) оценены в нисходящей динамике (от 7,4 % до 5,2 %). Однако мы считаем, что при целенаправленном управляемом процессе учебные заведения и социум могут влиять на индивида, который вступает в новые социальные отношения. Система образования, начиная с детского сада и до аспирантуры, выступает мощным средством, с помощью которого формируется отношение к лицам противоположного пола.

Главным, по нашему мнению, является то, что, несмотря на незначительное процентное соотношение мнения студентов о роли родителей и воспитания в семье (КГ – 2,1 %; ЭГ – 2,5 %) в конструировании отношения к лицам противоположного пола, студенческая молодёжь обратила на него внимание. Приоритетное отставание указанного фактора естественно. У респондентов на данном этапе развития могут быть ограничены знания для того, чтобы провести критический самоанализ и сделать правильные обоснованные выводы, что возможно исправить в процессе гендерного образования и воспитания.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности гендерной культуры современной студенческой молодёжи в соответствии с составляющими личностно-содержательного критерия является низким. Все вышеперечисленные факторы влияния на процесс формирования отношения к лицам противоположного пола являются спонтанными, в процентном соотношении они имеют невысокие показатели. Важным в контексте нашего научного исследования является сформированная цепочка агентов социализации студенческой молодёжи: влияние СМИ, собственный опыт, процесс общения с противоположным полом, процесс обучения в учебных заведениях, влияние социума, влияние родителей и воспитания в семье. Два последних фактора влияния на сформированность отношения к лицам противоположного пола являются весомыми и податливыми для корректировки в процессе нашего научного исследования. Возраст, когда большинство студентов планируют создание собственной семьи и сознательное родительство, является оптимальным и актуальным для специально организованного управляемого процесса формирования отношения к лицам противоположного пола.

Изучением следующего блока эмпирического материала по третьему практико-поведенческому критерию мы пытались определить позиции респондентов в отношениях между полами в публичной и частной сферах жизни и участия студентов в мероприятиях, имеющих гендерную направленность.

Целью избранного вопроса было выявление отношения студенческой молодёжи к характеру взаимоотношений в профессиональной среде и касалось оно профессиональных взаимоотношений мужчин и женщин. Так, на вопрос "Как бы Вы распределили роли в профессиональных отношениях мужчин и женщин (власти и подчинения)?" Треть опрошенных обеих групп ответила, что доминирующей в профессиональных отношениях остаётся роль мужчин (КГ – 29,9 %; ЭГ – 28,4 %). Выделилась небольшая группа студенческой молодёжи, властную роль отдавших женщине (КГ – 15,4 %; ЭГ – 14,9 %) (см. табл. 3).

Относительно уровня ведущей роли, который отражает равные возможности в профессиональных отношениях мужчин и женщин, можно отметить незначительный процент опрошенных, согласных с таким утверждением. Несмотря на то, что законодательством государства провозглашается равенство мужчин и женщин, запрещена дискриминация на рынке труда, на данном этапе зафиксирован низкий уровень осведомлённости студенческой молодёжи по гендерным вопросам, что требует досконального изучения и учёта в процессе исследования.

**Уровень ведущей роли
в профессиональных отношениях мужчин и женщин**

№	Уровень ведущей роли	Контрольная группа(%)	Экспериментальная группа(%)
1	Мужчины и женщины имеют одинаковые возможности в профессиональных отношениях	4,1 %	4,9 %
2	Ведущая роль мужчины	29,9 %	28,4 %
3	Ведущая роль женщины	15,4 %	14,9 %
4	Не определились	50,6 %	51,3 %
	Итого	100 %	100 %

Проведённый анализ реальной практики сформированности гендерной культуры студенческой молодёжи по трём установленным критериям показал низкий её уровень почти по всем определённым критериям и их показателями. Согласно выделенным показателям информационно-знаниевого критерия большая часть респондентов продемонстрировали почти полное отсутствие информированности относительно гендерных проблем в связи с ограниченностью гендерных источников. По личностно-содержательному критерию у респондентов прослеживается частичный отказ от гендерных стереотипов относительно отношений полов в обществе, сформированы неверные представления о межличностном общении и отношениях между полами, прослеживается неустойчивое осознание необходимости обеспечения гендерного равенства. Относительно показателей практико-поведенческого критерия должны констатировать, что у большинства респондентов отношения между полами строятся с игнорированием идей гендерного равенства, межличностное общение и отношения между полами основаны на идеализации собственного пола и гендерной дискриминации.

Таким образом, для сформированности гендерной культуры у студентов высших учебных заведений как профессионально и индивидуально важной характеристики их личности требуется специально организованное гендерное обучение и воспитание.

Бібліографічний список

1. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – 2-е вид. доп., уточ. – К. : Український інститут соціального дослідження, 2003. – 240 с.
2. Дороніна Т. О. Гендерний напрямок у літературознавстві : теоретико-методологічні основи та практика інтерпретацій. – Кривий Ріг, Видавничий дім, 2005. – 320 с.
3. Іванова І. В. Система підготовки майбутніх учителів до здійснення гендерного виховання школярів // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : Матеріали Всеукраїнської наук.-практичної конференції (11 – 13 грудня 2003 р., м. Київ). – К. : ПЦ „Фоліант”, 2003. – С. 151 – 154.
4. Клецина И. С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета. – 1999. – Вып. 3. – С. 154 – 168.
5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Талько Т. М. Гендерні методології у контексті запровадження болонської системи в українських вищих навчальних закладах // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. Випуск 15. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. – С. 416 – 424.
7. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2007. – 236 с.
8. Цокур О. С. Основи гендерного виховання // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій) – 2-е вид. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2005. – С. 183–223.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2013 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

28–29 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе»** (К-04.28.13)

2–3 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования»** (К-05.02.13)

5–6 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.13)

10–11 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.13)

15–16 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-05.15.13)

22–23 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Модели развития психологического универсума человека»** (К-05.22.13)

25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.13)

1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.13)

3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.13)

5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)

7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пен-

за, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки представляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.com> в PDF-формате.

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим пред-

ставляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –
Дорошина Илона Геннадьевна.

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии

(в выходных данных издания будет значиться –

Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

или в России

(в выходных данных издания будет значиться –

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфра»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премимум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210x297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

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

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы II международной научно-практической конференции
20–21 марта 2013 года

Редактор В. А. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 22.04.2013. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 6,93 п. л.
Усл.-печ. л. 63,44 п. л.
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosphere.com>,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09