

Педагог

Наука, технология, практика

№ 1–2 (12–13)

2002

БАРНАУЛ

Педагог
Наука, технология, практика
№ 1–2 (12–13) 2002
выходит два раза в год

Учредители:

Западно-Сибирское отделение
Международной академии наук педагогического образования,
Барнаульский государственный педагогический университет,
Бийский педагогический государственный
университет им. В.М. Шукшина,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Омский государственный педагогический университет,
Забайкальский государственный педагогический
университет им. Н.Г. Чернышевского,
Кузбасская государственная педагогическая академия,
Томский государственный педагогический университет,
Красноярский государственный педагогический университет

Редакционная коллегия:

А.А. Веряев (главный редактор)
О.Н. Веряева
Ю.Г. Воров
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)
Г.А. Калачев
В.Е. Клочко (*зам. гл. редактора*)
Г.П. Козубовская
П.П. Костенков
О.М. Краснорядцева
В.М. Лопаткин
А.Н. Орлов
Л.М. Растова
В.А. Рассыпнов
Л.В. Скорлупина
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)
И.К. Шалаев

Редакционный совет:

В.М. Лопаткин (председатель совета)
И.В. Барынькин
В.П. Горлачев
В.Н. Гончаров
В.С. Жданов
Г.А. Калачев
В.В. Колесов
К.Г. Колтаков
П.П. Костенков
В.А. Слостенин
В.Г. Тюкавкин
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Б. Щербаков

ISBN 5-88210-236-7

© Издательство БГПУ, 2002
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.

Уважаемые читатели!

Вы открыли сдвоенный номер журнала "Педагог", посвященный 200-летию Министерства Народного Просвещения. Отметим символичность названия данного министерства, утвержденного 8 сентября 1802 года. Восемь министерств (военно-сухопутных сил, военно-морских сил, иностранных дел, юстиции, внутренних дел, финансов, коммерции, народного просвещения) вводились взамен отживших свой век петровских коллегий.

Первыми узаконившими государственную систему образования в России были «Предварительные правила народного просвещения», утвержденные 24 января (5 февраля по новому стилю) 1803 года, устанавливающие структуру образовательных учреждений, порядок управления ими, источники финансирования. Были образованы шесть учебных округов, во главе которых ставился университет со значительными автономией и правами. В последние годы в России стали возрождаться педагогические округа.

В одном из 48 параграфов «Правил» (в § 41) содержалось указание на необходимость издания «Периодического сочинения об успехах народного просвещения». Таким образом было положено начало истории педагогической прессы.

Выступая на юбилейном собрании в Колонном зале Дома Союзов 12 сентября 2002 года министр В.М. Филиппов подчеркнул, что образование в просвещенном государстве, охватывая все более широкие массы, становится мощной созидательной силой, объединяющей общество и власть, защищающей и укрепляющей Отечество (см., например, <http://www.philippov.ru/news/25/605>). Надеемся, что журнал «Педагог» вносит свой сильный и достойный вклад в дело народного просвещения.

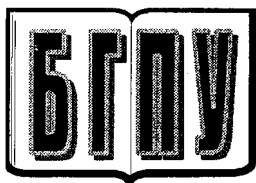
Одиннадцать номеров журнала изданы под руководством главного редактора Павла Павловича Костенкова. При нем журнал сформировался и приобрел свой стиль, отличающий его от других изданий. Редакция убеждена, что Павел Павлович продолжит сотрудничество в качестве почетного члена редколлегии.

В этом совмещенном выпуске мы поместили краткую информацию об учредителях журнала, которая заимствована из готовящейся под редакцией П.П. Костенкова «Энциклопедии образования в Сибири», а также с официальных сайтов вузов; таблицы о состоянии и истории становления образования в Западно-Сибирском федеральном округе. Данные материалы окажутся полезными не только тем, кто занимается историей образования, но и всем читателям журнала.

***В.М. Лопаткин,**
ректор БГПУ,
председатель редакционного совета
журнала "Педагог",
профессор, академик МАНПО*

***А.А. Веряев,**
главный редактор журнала "Педагог",
доктор педагогических наук, профессор*

БАРНАУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



БГПУ – первое высшее учебное заведение на Алтае. Основан в 1933 году. Первоначально это был учительский институт с двухлетним обучением (БУИ). Параллельно существовал вечерний педагогический (с 1937 г. он стал заочным отделением учительского института). В годы войны институт работал в г. Камень-на-Оби.

В 1983 г. педагогический институт награжден орденом Трудового Красного Знамени, в университет был преобразован в 1993 г.

В настоящее время университет представляет собой образовательный комплекс, имеющий в своем составе лингвистический институт (на базе факультета иностранных языков), 8 факультетов (математики и информатики, физический, исторический, филологический, физической культуры, педагогический, начального обучения, повышения квалификации и переподготовки работников образования), 3 структурных подразделения на правах факультета (НИИ проблем управления образованием, НИИ социально-экономических проблем образования, институт информатизации образования), 19 учебных научно-исследовательских лабораторий, центр подготовки менеджеров образования, центр дополнительного образования, библиотеку (600 тыс. изданий), издательство и другие административно-хозяйственные подразделения. При университете функционируют краевой педагогический лицей, санаторий-профилакторий. Парк компьютеров – 432 единицы, количество учебных классов, оснащенных вычислительной техникой – 19.

Число обучаемых в вузе (включая основное, послевузовское, дополнительное образование по очной и очно-заочной формам) составляет 8610 человек. Университет осуществляет образовательную деятельность по 4 направлениям и 15 специальностям основного высшего образования, 14 специальностям послевузовского образования, 2 специальностям дополнительного профессионального образования.

Образовательный процесс осуществляется 565 преподавателями. Из них докторов наук, профессоров – 51; кандидатов наук, доцентов – 310. В аспирантуре университета обучается 230 человек, в докторантуре (по трем специальностям) – 17 человек. В БГПУ действуют докторский диссертационный совет (по педагогике и психологии) и кандидатский (по германским языкам). Укрепляются международные связи вуза. Потенциал университета позволяет обеспечить качественную подготовку специалистов по всем профессиональным образовательным программам системы высшего профессионального, дополнительного, послевузовского образования и динамичное, поступательное развитие вуза в целом. По итогам рейтинга 2001 года среди педагогических вузов России БГПУ находится на семнадцатом месте (из 68).

При БГПУ функционирует Западно-Сибирское отделение Международной академии наук педагогического образования.

БИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.М. ШУКШИНА



В 1939 году на базе Бийского педагогического техникума был открыт Бийский учительский институт. Первый его выпуск - 160 человек - совпал с началом Великой Отечественной войны. В 1953 году состоялся самый большой к тому времени выпуск специалистов: 269 человек на стационарном, 100 на заочном отделениях и в том же 1953 г. Бийский учительский институт был преобразован в педагогический. В 2000 г. институт стал педагогическим университетом (БПГУ) В 2001 г. университету присвоено имя В.М. Шукшина.

За 62 года существования вуза подготовлено более 30 тыс. педагогов. Ныне в состав БПГУ входят: институт технологии и экономики (факультет экономики, факультет технологии и предпринимательства), Белокурихинский филиал, факультеты физико-математический, филологический, учителей начальных классов, психологии, художественно-графический, музыкально-педагогический, естественно-географический, иностранных языков, истории и права. Сегодня в университете обучаются более четырех с половиной тысяч студентов на дневном и около двух тысяч - на заочном отделениях. В вузе 29 кафедр, на которых работают 354 преподавателя. Занятия ведут действительный член и два члена-корреспондента Российской Академии образования, 12 докторов наук и профессоров, более ста кандидатов наук. Университет осуществляет творческие связи с вузами Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Казани, Новосибирска, Красноярска, Иркутска и других городов, институтами Российской Академии наук РФ. Установлены деловые связи с учеными Англии, Китая, Германии, вузами ближнего зарубежья. Подписан договор о сотрудничестве с Магдебургским университетом, в том числе и в области обмена студентами. В аспирантуре университета ведется подготовка аспирантов по специальностям: теория и история педагогики, психология, теория искусства, физиология человека и животных, отечественная история, экономика и управление народным хозяйством. Библиотека вуза – одна из старейших в крае, насчитывает свыше трехсот тысяч томов учебно-методической и научно-педагогической литературы. Много внимания уделяется краеведческой работе, изучению жизни и творчества В.М. Шукшина. В университете действует научно-издательский центр, выпускающий научную, справочную, детскую и художественную литературу; работают два музея: литературного краеведения и истории вуза. Гордостью вуза является информационно-вычислительный центр, кабинет психодиагностики, компьютерные классы и другие кабинеты. Университет имеет благоустроенные общежития на 1074 места, спортивно-оздоровительный лагерь, студенческие столовые. Значительны спортивные достижения студентов, популярны студенческий клуб и театр МОД.

ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО



В 1921 году в Чите был создан институт народного образования, названный Забайкальским университетом, в котором было три факультета. В 1923 году решением правительства России он был переведен во Владивосток, где возник Дальневосточный университет. В 1937 году была образована Читинская область. Край пополнялся учителями с высшим образованием только из других регионов Сибири. Поэтому 25 августа 1938 года было издано постановление Совнаркома РСФСР № 265 об открытии одновременно в Архангельске, Магнитогорске и Чите четырехгодичных институтов с тремя факультетами - историческим, русского языка и физико-математическим. План приема на 1938 год был определен в 120 человек. В годы войны институт испытал все трудности тяжелой поры. Однако студенты жили заботами вуза, заботами фронта. Отсев из вуза был большой. Были годы, когда ставился вопрос о закрытии института.

После войны институт рос и развивался, в 1952 году был открыт факультет иностранных языков, в 1953 – геофак (переименованный затем в ЕГФ), а в 1958 году – факультет физвоспитания. В декабре 1963 г. институту присвоено имя Н.Г. Чернышевского.

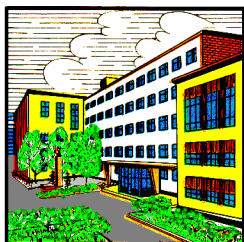
В последующие годы основательно развивается материальная база вуза. Были построены два общежития и учебный корпус. Открываются педагогический факультет по подготовке учителей начальных классов, а также инструментально-педагогический факультет (ныне – технологический). Для подготовки военных руководителей была создана военная кафедра. Большим авторитетом в области пользуются археологи, краеведы.

В вузе работает 450 преподавателей, из них 30 докторов наук, профессоров; 174 кандидата наук, доцента. Ряд лет руководство вуза проводит работу по переходу на многоуровневую систему обучения. Открыта аспирантура по 18 специальностям, городской многопрофильный лицей. Институт вступил в Ассоциацию вузов Дальнего Востока и Забайкалья. Организована работа научных лабораторий. В вузе действует 41 кафедра на девяти факультетах.

Приказом Министерства образования РФ от 26 марта 1997 г. пединститут преобразован в Забайкальский государственный педагогический университет.

В настоящее время в университете ведется подготовка специалистов по 58 направлениям и специальностям высшего профессионального и послевузовского образования. Количество студентов – 7778 человек (на дневном отделении – 4583 человека, на вечернем – 234 человека, на заочном – 2961 человек).

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



Институт основан 1 сентября 1932 года. На основании решения Министерства образования России 8 декабря 1993 года педагогический институт получил статус университета.

В Красноярском государственном педагогическом университете ведется подготовка специалистов на 11 факультетах. На дневном и заочном отделениях обучаются 6630 студентов (дневное - 4470 человек, заочное - 2160 человек). Учебный процесс осуществляет 51 кафедра.

Педагогический коллектив состоит из 557 преподавателей, из которых 26 докторов, профессоров; 217 кандидатов наук, доцентов. Подготовка учительских кадров осуществляется по 13 специальностям и 24 специализациям.

Успешно работает аспирантура, в которой по 18 специальностям обучается 51 аспирант. В университете действует специализированный Ученый совет по защите кандидатских диссертаций в области теории и истории педагогики.

КУЗБАССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Кузбасская государственная педагогическая Академия (КузГПА) является одним из старейших высших учебных заведений Кемеровской области. На 9 факультетах и в 2 филиалах академии получают высшее образование 4900 студентов очной и 3500 студентов заочной форм обучения по 15 основным и 10 дополнительным специальностям, 58 аспирантов и 41 соискатель получают послевузовское образование по 8 направлениям и 11 специальностям. В составе академии 43 кафедры.

КузГПА – преемница Новокузнецкого государственного педагогического института. Статус академии институту присвоен в сентябре 2002 г. Начало истории академии лежит в далеком 1939 г., когда на базе Сталинского педагогического училища был создан двухгодичный учительский институт. Великая Отечественная война внесла свои коррективы в работу института. Первый выпуск в 1941 г. – 83 чел. – почти полностью ушел на фронт. В 1944 г. Сталинский учительский институт был преобразован в Сталинский государственный педагогический институт. Педагогический институт – ровесник Кемеровской области, и его развитие отражает историю развития народного образования Кузбасса.

В 1996 г. в институте открывается аспирантура по четырем направлениям подготовки. Преподаватели, имеющие ученые степени и звания (263 чел.) стали составлять 60 % от общего числа профессорско-преподавательского состава.

В 2002 г. в аспирантуре академии обучалось 27 аспирантов дневной формы обучения и 31 – заочной, прикреплены соискателями 43 человека по 8 направлениям и 11 специальностям. В академии открыт совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по двум специальностям: общая педагогика и профессиональное образование.

Лицензированы новые специальности: информатика, история, музыка, психология, биология, специальная дошкольная педагогика и психология.

Открыт филиал научно-исследовательского института общего среднего образования Российской академии образования, который разрабатывает проблемы регионального компонента образования. В вузе функционируют 12 компьютерных классов, административная локальная сеть.

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

В декабре 1933 г. Западно-Сибирский крайисполком принял постановление об организации в крае пяти вечерних педагогических институтов, один из них - в Новосибирске. В 1940 г. состоялся первый выпуск специалистов.

Во время войны педагогический институт был эвакуирован в г. Колпашево. В ноябре 1943 г. институт вернулся в Новосибирск. На первый курс было принято 290 человек, на старшие курсы – 65. Создавались новые кафедры. В послевоенные годы был открыт факультет иностранных языков. К концу 40-х – началу 50-х гг. НГПИ стал одним из крупнейших педагогических вузов Сибири. В сентябре 1975 г. закончилось строительство новых учебных корпусов на ул. Вилюйской. В живописном месте, среди соснового бора, вырос педагогический городок, который объединил учебный комплекс, включающий 8 корпусов, соединённых поточными аудиториями и рекреационными залами, столовую на 500 мест, три пятиэтажных общежития, одно девятиэтажное, поликлинику, санаторий-профилакторий, детский сад, службы быта, учебные мастерские, стадион. С переездом в новое здание институт получил статус вуза первой категории и продолжал свое развитие. В 1983 г. открылся индустриально-педагогический факультет, в 1987 г. – факультет педагогики дошкольного воспитания, в 1989 г. – физкультурный факультет. Сегодня в институте 12 факультетов. В год своего 50-летия Новосибирский государственный педагогический институт награжден орденом Трудового Красного Знамени.

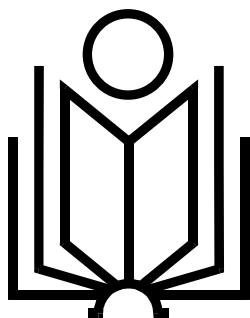
В 1993 г. институт преобразован в Новосибирский государственный педагогический университет. По числу преподавателей и студентов он занимает третье место в Российской Федерации среди педагогических вузов. На дневном и заочном отделениях обучается около одиннадцати тысяч студентов.

Показателями высокого уровня проводимой в НГПУ научно-исследовательской работы служит получение грантов престижных российских и международных фондов. НГПУ активно сотрудничает с образовательными учреждениями многих стран: КНР, Великобритании, США, Швеции, Франции, Германии, Японии. Одним из приоритетных направлений деятельности педагогического коллектива университета является организация научно-исследовательской деятельности студентов. Ежегодно в университете действует более 130 кружков и проблемных групп.

Значительно обновился и расширился компьютерный парк университета. Практически каждый факультет имеет компьютерные классы. Библиотека университета насчитывает около миллиона томов научной, художественной, учебной и учебно-методической литературы, фонды постоянно пополняются и обновляются.

НГПУ, обладая значительным научным потенциалом, имеет большие возможности для дальнейшего профессионального роста, для научных исследований в психолого-педагогической области, направленных на улучшение образования, на развитие экономического, духовного и культурного состояния нашего общества.

ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



Вуз был открыт 30 октября 1932 года.

Первый выпуск состоялся в 1936 году. Факультеты русского языка и литературы, естествознания, физики и математики выпустили 80 учителей. К концу 30-х гг. в пединституте обучались студенты не только из Омской области, но также из Новосибирской области, Алтая, Казахстана. В 1941 году 100 преподавателей пединститута обучали 2000 студентов. Накануне Великой Отечественной войны состоялся выпуск – 425 учителей.

В августе 1941 г. пединститут был переведен на север Омской области – Тобольск, так как здание вуза в областном центре было занято под госпиталь. Возвратился институт из Тобольска в Омск в 1943 году. В августе 1952 года к своему 20-летию вуз подготовил уже более 5 тыс. учителей.

В 1960 г. состоялся прием в институт на художественно-графический по новой специальности – рисованию, черчению и труду.

В связи с 50-летием в 1982 г. педвуз был награжден орденом «Знак Почета». В 1993 году ему был предоставлен статус педагогического университета. В составе университета ныне действует филиал на севере области в старинном городе Таре, где обучение ведется на трёх факультетах – начальных классов, филологическом и математическом.

В университете осуществляются наборы по 4 специальностям непедагогического профиля. Выпускники вуза работают во всех образовательных учреждениях Омска и области, в социальной сфере. Более 50 докторов наук, профессоров и более 250 кандидатов наук, доцентов, около 200 преподавателей и ассистентов осуществляют учебный процесс по 31 специальности и 7 направлениям подготовки учителей.

В аспирантуре ОмГПУ по 25 специальностям обучается около 200 аспирантов, в том числе из педагогических вузов Тобольска, Ишима, Сургута, Куйбышева, Нижневартовска, Семипалатинска, Кокчетавы и других городов. В 4 специализированных кандидатских и докторских советах защищаются кандидатские и докторские диссертации по 5 специальностям – общей педагогике, философии, теории и методике обучения информатике, математике, изобразительному искусству. Омский педуниверситет был первым педагогическим вузом России, на базе которого с 1993 года началась профильная подготовка по информатике. Вуз располагает в 5 учебных корпусах, имеет издательство с типографией, отдел компьютеризации. Парк компьютеров превышает 300 единиц. Университет сотрудничает с учебными и научными учреждениями других стран (Франция, США, Англия, КНР, Германия). Вуз располагает квалифицированными кадрами для выполнения своей главной задачи – воспитания и обучения педагогов современной формации.

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



Томский государственный педагогический университет - старейшее в Сибири профессионально-педагогическое учебное заведение, является правопреемником Томского учительского института, учрежденного 1 июля 1902г. В 2002 году университет отметил свой столетний юбилей. В результате реорганизации системы

образования с 1 ноября 1920 года институт был временно закрыт. Продолжение подготовки кадров высшей квалификации оказалось возможным спустя десятилетие. В рамках ТГУ был учрежден педагогический факультет с тремя отделениями (литературное, физико-техническое, химико-технологическое). В августе 1931 г. педагогический факультет преобразован в индустриально-педагогический институт. В 1934 г. вуз стал именоваться Томским педагогическим институтом.

В годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг. институт, уступив учебный корпус военному госпиталю, переезжал из одного помещения в другое, но деятельность свою не прекратил.

За годы своего существования вуз подготовил свыше 45 тысяч специалистов для учреждений образования, науки, культуры, экономики и других областей деятельности. В штате университета в настоящее время работают высококвалифицированные научно-педагогические кадры, среди которых свыше 50 докторов и около 200 кандидатов наук. Более 50 % от общего числа профессорско-преподавательского состава имеют ученые степени и звания.

Университет имеет 8 учебных корпусов общей площадью более 35 тыс. м², агробиостанцию, учебно-научную библиотеку, многофункциональный спортивно-оздоровительный комплекс площадью 2400 м², стадион и общежития. В настоящее время в университете свыше 200 компьютеров, подключенных к INTERNET через оптоволоконное кольцо вузов Томска, 7 учебных компьютерных классов. Современная издательская база удовлетворяет потребности вуза в выпуске научной, учебной и методической литературы. Ежегодный объем изданий – около тысячи печатных листов.

Работают докторантура по пяти специальностям, аспирантура по 25 специальностям, где обучается более 200 человек. Работает Совет по защите докторских диссертаций по специальностям "Общая педагогика, история педагогики и образования" и "Теория и методика профессионального образования" и три Совета по защитах кандидатских диссертаций.

В университете функционируют 4 института (Институт физической культуры, Институт иностранных языков, Институт экономики и предпринимательства, Институт психологии и педагогики) и 5 факультетов (естественный, исторический, филологический, физико-математический, психологии, связей с общественностью и рекламы). При университете работают лингвистический лицей, спортивно-педагогический колледж, подготовительные курсы. Значительное внимание уделяется организации работы педагогических классов школ г. Томска и области (за 1992-2001 гг. в них прошли подготовку более 3000 школьников 10-11 классов). Университет имеет свои филиалы, представительства и отделения во многих городах. Подготовка специалистов осуществляется по более чем 20 основным и 25 дополнительным специальностям на 49 кафедрах.

200 лет народному образованию в Западной Сибири

Таблица 1

ДНЕВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (НА НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА)

Учебный год	1940/41		1965/66		1970/71		1975/76		1980/81		1985/86		1990/91		1995/96		1999/2000	
	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)	Число школ	Числен. уч-ся (тыс. чел.)
Западная Сибирь	13115	1887,5	11892	2506,4	10436	2382,2	8742	1952,1	7703	1694,9	7797	1960,3	7988	2274,3	8190	2441,3	7983	2319,0
Алтайский край	3060	494,0	2667	554,1	2275	506,0	1836	390,5	1640	325,4	1617	359,5	1611	399,5	1611	428,6	1586	393,7
Республика Алтай	306	34,1	248	39,0	218	39,8	185	34,4	179	30,3	187	32,1	191	36,7	207	40,2	203	39,2
Кемеровская обл.	1876	349,5	1710	622,3	1610	561,3	1340	425,6	1166	351,8	1160	397,2	1179	440,1	1215	457,9	1182	424,6
Новосибирская обл.	2626	386,3	2303	501,7	2100	471,1	1811	380,5	1553	324,5	1553	354,2	1551	392,0	1559	414,1	1514	392,6
Омская область	2416	301,0	2292	369,1	1981	374,2	1681	324,1	1415	272,8	1429	297,4	1475	337,2	1486	360,3	1453	344,6
Томская область	1055	125,1	889	157,0	671	143,4	536	115,9	483	105,0	490	124,4	509	144,9	539	168,4	497	157,6
Тюменская область	1776	197,5	1783	263,2	1581	286,4	1353	281,1	1267	285,4	1361	395,5	1472	523,9	1573	571,8	1548	566,7
<i>В том числе</i>																		
Ханты-Мансийский авт. округ	196	18,3	239	39,8	221	59,3	204	75,9	209	97,0	262	161,8	341	234,3	401	255,3	408	251,9
Ямало-Ненецкий авт. округ	49	4,5	46	14,2	57	16,2	50	20,8	65	29,7	92	60,3	127	89,1	144	94,8	151	95,4

ЧИСЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (НА НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА)

Годы	1950/51	1955/56	1960/61	1965/66	1970/71	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	1999/ 2000
Западная Сибирь	76631	85798	103723	133218	135828	126768	115521	128063	159263	189620	197764
Алтайский край	18191*	20106*	24135*	31098*	28235	27753	24860	26309	32344	37040	37076
Республика Алтай	1304*	1389*	1641*	1865*	2522	2496	2444	2813	3661	4163	4326
Кемеровская область	15305	18876	24126	31495	29628	26908	23694	22449	27128	33050	35028
Новосибирская область	15074*	16929*	19837*	25198*	30595	24490	22177	24550	27450	33187	34175
Омская область	12445	13179	15236	20055	20240	20094	17899	20153	24677	26836	27487
Томская область	5470*	5988*	7404	8796	8366	8073	7511	8649	11031	15018	14476
Тюменская область	8842	9331	11344	14711	16242	16954	16936	23140	32972	40326	45196
<i>В том числе</i>											
Ханты-Мансийский автономный округ	1039	1142	1687	2577	3481	4709	5447	8187	12991	16545	18791
Ямало-Ненецкий автономный округ	413	450	681	936	1017	1221	1761	3197	5338	6279	7483

* Без учителей вечерних школ

УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (НА КОНЕЦ ГОДА)

Учебный год	1990		1995		1999	
	Число ПТУ	Численность уч-ся (тыс.чел.)	Число ПТУ	Численность уч-ся (тыс.чел.)	Число ПТУ	Численность уч-ся (тыс. чел.)
Западная Сибирь	485	199,3	456	176,5	431	189,2
Алтайский край	91	38,7	86	34,7	73	33,4
Республика Алтай	4	1,8	7	2,2	6	2,5
Кемеровская область	97	44,6	92	40,1	92	43,3
Новосибирская область	98	36,4	88	29,2	84	34,4
Омская область	79	30,6	74	26,9	66	26,9
Томская область	45	16,5	41	15,7	38	16,3
Тюменская область	69	30,7	68	27,7	72	32,4
<i>В том числе</i>						
Ханты-Мансийский автономный округ	15	6,8	17	7,5	22	10,1
Ямало-Ненецкий автономный округ	...	...	5	2,4	6	2,8

200 лет народному образованию в Западной Сибири

Таблица 4

ПРИЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УЧИЛИЩА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (ТЫС.ЧЕЛ.)

Годы	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1999
Западная Сибирь	97,6	128,8	161,0	171,5	173,9	140,8	103,1	101,3
Алтайский край	26,7*	29,9*	34,1*	35,8*	37,9*	26,8*	20,6	18,7
Республика Алтай	...	...	...	...	...	0,9	1,5	1,5
Кемеровская область	19,2	27,0	33,0	34,1	34,4	26,9	21,0	22,0
Новосибирская область	20,6	27,3	34,8	37,5	39,8	30,2	20,4	20,5
Омская область	18,7	25,3	32,3	32,2	26,8	20,8	14,4	12,9
Томская область	3,4	6,8	11,0	13,2	14,7	13,0	8,7	7,9
Тюменская область	9,0	12,5	15,8	18,7	20,3	22,2	16,5	17,8
<i>В том числе</i>								
Ханты-Мансийский автономный округ	0,06	...	...	...	...	4,3	3,7	5,5
Ямало-Ненецкий автономный округ	...	...	...	...	...	...	...	1,4

* Включая Республику Алтай

Таблица 5

ЧИСЛО СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (НА НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА)

Годы	1985/86	1990/91	1995/96	1999/2000
Западная Сибирь	247	255	260	265
Алтайский край	43	44	44	45
Республика Алтай	5	5	5	5
Кемеровская область	57	58	58	59
Новосибирская область	54	54	55	55
Омская область	37	37	39	38
Томская область	20	20	21	20
Тюменская область	31	37	38	43
<i>В том числе</i>				
Ханты-Мансийский автономный округ	7	10	10	13
Ямало-Ненецкий автономный округ	5	7	8	9

ОБЩАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
(НА НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА – ТЫС. ЧЕЛ.)

Годы	1970/71	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	1999/ 2000
Западная Сибирь	250,4	263,7	248,2	236,6	226,4	193,5	221,2
Алтайский край	46,1	48,9	47,0	41,4	36,1	29,9	35,4
Республика Алтай	4,4	4,4	4,5	4,1	4,1	3,1	3,8
Кемеровская область	63,9	66,1	60,9	55,9	49,5	43,6	50,7
Новосибирская область	52,1	52,5	50,0	47,6	46,5	37,7	43,9
Омская область	38,7	43,6	42,7	41,6	39,5	35,4	38,0
Томская область	21,8	22,5	19,3	18,9	16,9	15,2	16,6
Тюменская область	23,4	25,7	23,8	27,1	33,8	28,6	32,8
<i>В том числе</i>							
Ханты-Мансийский автономный округ	1,0	2,3	2,6	4,7	8,3	7,6	9,0
Ямало-Ненецкий автономный округ	1,3	1,3	1,0	2,2	4,6	5,7	5,0

ЧИСЛО ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ И ЧИСЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В НИХ
НА НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА

Годы	1985/86		1990/91		1995/96		1999/2000	
	Число вузов	Численность студентов (тыс.чел.)	Число вузов	Численность студентов (тыс.чел.)	Число вузов	Численность студентов (тыс.чел.)	Число вузов	Численность студентов (тыс.чел.)
Западная Сибирь	52	292,7	53	287,7	60	273,5	61	411,1
Алтайский край	7	37,3	7	38,8	7	39,7	71	52,4
Республика Алтай	1	3,1	1	2,7	1	4,2	1	5,2
Кемеровская область	7	44,2	7	42,0	9	41,1	9	59,9
Новосибирская область	14	83,1	15	78,8	16	70,5	15	107,2
Омская область	10	49,5	10	48,2	9	41,4	9	56,0
Томская область	6	44,1	6	42,5	7	36,9	7	59,5
Тюменская область	7	31,4	7	34,7	11	39,7	13	70,9
<i>В том числе</i>								
Ханты-Мансийский автономный округ	-	-	-	-	3	3,9	4	20,6*
Ямало-Ненецкий автономный округ	-	-	-	-	-	-	-	3,1*

* С учетом филиалов

ДВА ВЗГЛЯДА НА ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

**Прибытков
Гаврил
Иванович**

- кандидат фило-
софских наук,
профессор
кафедры
философии БПГУ
им. В.М. Шукшина,
академик МАНПО

Процесс модернизации или реформирования современной российской школы, как и ожидалось, самые большие изменения внес в содержание и объемы отводимого аудиторного времени на изучение обществоведческих гуманитарных дисциплин, особенно философии.

Изменениям подвергнуто прежде всего понимание предмета философии, то есть главного вопроса любой науки, с которого начинается ее изучение и формирование концепции ее теоретических основ.

Поскольку представления о предмете философии, как свидетельствует исторический опыт, ломки исторического пути развития российского общества могут различаться существенным образом и прежде всего в понимании **основного вопроса философии**. Начнем с пояснения того, каким термином, с нашей точки зрения, можно определить процесс осознания действительности, совершающийся в сознании человека, который отличает философию от других форм сознания.

Если иметь в виду самое простое и самое краткое определение философии как феномена духовной жизни социального индивида, то для этой цели, по нашему мнению, лучше всего подходит термин **миропонимание**. В нем "схвачены" два важнейших для данной формы общественного сознания момента: во-первых, философия предстает как теоретическая форма реакции человека на действительность, не сводимая ни к ощущениям, ни к эмоциональным переживаниям, ни к фантастическим или иным представлениям чего-либо; во-вторых, такой духовный процесс не привязан к чему-либо единичному, конкретному, предметно-вещному, а подразумевает обращение человеческого разума ко всей реальности как объекту осознания.

В этом значении происходящего, совершающегося в сознании социального индивида процесса и следует, на наш взгляд, относиться к определению предмета философии.

Критический взгляд на философию марксизма представителей других философско-идеологических концепций чаще всего «спотыкается» на слове **наука**. Представителей диалектического материализма обвиняют чуть ли не в посягательстве на командную роль в науке, в стремлении превращения философии в «науку наук». Однако истинная причина неприятия слова «наука» в определении философии с основоположниками диалектического материализма состоит, конечно же, не в боязни за статус науки, а за ее самостоятельность и независимость от философии или философской идеологии.

По большому счету все формы взаимодействий человека с окружающей природной и социальной действительностью на Земле, с околоземной средой, с Космосом процессуально совершаются как формы социального отражения, а завершаются как та или иная ступень осознания мира, его пониманием как отдельными людьми или социальными индивидами, так и целыми общественными группами, обществами, человечеством в целом. Поэтому не только наука, но и искусство, и религия, и мораль, а в конечном итоге и философия не обходятся без той или иной формы получения знания в соответствующих им формах накопления, социального использования или проявления его, что и обеспечивает многосторонность и одновременно целостность *духовного освоения мира обществом*. И нет большой ошибки в том, что создатели диалектического материализма, так же как и Гегель до них, поставивший философию после науки, в самом конце пути диалектического развития Абсолютного духа, сделали акцент в своем определении философии на слове *наука*, перечисляя природу, общество и мышление как объект философского осмысления действительности и главный источник его содержания. Поэтому рассмотрение философии как *миропонимания*, естественно, не должно отрываться, а тем более противопоставляться другим формам осознания мира человеком, в том числе и науке.

В сказанном убеждаешься лишней раз, читая подписанную к печати книгу Г.Г. Кириленко и К.В. Шевцова «Философия. Справочник студента», вышедшую в серии справочных изданий для учащейся молодежи [1].

Свой рассказ студентам о философии авторы справочника традиционно начинают с основополагающей вводной главы «Философия и ее предмет», куда включают параграфы «Специфика философского знания: различие подходов», «Философия как жизненный разум», «Основной вопрос философии. Принципы классификации основных направлений», а также рекомендуемую литературу.

Авторы справочника студента по философии с самого начала озабочены тем, чтобы оторвать философию от науки, ссылаясь при этом на философские авторитеты позитивизма XX века, особенно тяготеющие к аксиологическому варианту духовного взаимодействия человека с миром. Мысль о том, что «в XX веке философию все чаще выводят за границу познания мира вообще» [2] становится центральной с самого начала размышлений авторов данного справочника издания для студентов о предмете философии, в том числе об основном вопросе философии. И для подкрепления ее они используют ссылки и цитаты из немалого количества философских сочинений авторов конца XIX - начала XX века, стоящих на позициях субъективного идеализма, больше всего позитивизма, но отнюдь не представителей материалистических взглядов и убеждений. Вот некоторые из этих ссылок Г.Г. Кириленко и Е.В. Шевцова на философские авторитеты:

«Не в мире, а в человеке философия должна искать внутреннюю связь своих познаний», - так пишет немецкий представитель «Философии жизни» В. Дильтей.

«Есть лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема - проблема самоубийства. Решать, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, - значит ответить на Фундаментальный вопрос философии. Все остальное - имеет ли мир три измерения, руководствуется ли разум девятью или двенадцатью категориями - второстепенно». Это из высказываний представителя так называемого философского атеистического экзистенциализма А. Камю.

Аналогичным образом, но ближе к философии искусства, рассуждает испанский философ-экзистенциалист и поэт М. де Унамуно в своем сочинении «О трагическом чувстве жизни»: «Все философские системы, задуманные как предельное обобщение конечных результатов частных наук за тот или иной период времени, были гораздо менее содержательны и жизнеспособны, чем системы, в которых выразилась во всей своей полноте духовная страсть их авторов» [3].

К такому пониманию места философии в системе общественного сознания в XX в. пришла философская мысль Запада в лице наиболее известных ее представителей. До определенного времени этому взгляду противостояла марксистская философия, которая на основе развития традиций материалистических представлений о соотношении материального и идеального и диалек-

Философия образования

тических подходов к ним создала свою концепцию сонорного вопроса философии, развивая исторические традиции материалистической философии.

Самое существенное, в чем К. Маркс и Ф. Энгельс оказались подлинными новаторами философской мысли, было доказательство органического единства материалистических представлений о мире с диалектикой мысли о нем, идущей от диалектики развития самого объективного мира, причем доказательство, осуществленное не только на материале природной, но и социальной действительности. Им удалось вывести главный, основной вопрос предмета философии в высшую и самую сложную форму развития материального мира - в социальную форму, в составе которой функционирующая элементарная клеточка - живой общественно действующий человек, обладает всеми свойствами объектов материального мира и одновременно способен мыслить, создавать духовное, удерживать его в памяти, оперировать им как идеальным. Поэтому основной вопрос философии отныне приобрел качественно новый смысл. Это вопрос не только об отношении идеального - к материальному, духа - к природе, но и **общественного сознания - к общественному бытию**.

Философское решение основного вопроса философии как вывода о том, что общественное бытие первично, а общественное сознание вторично, возникли новые представления об обществе как о материальной системе, структурно-взаимосвязанными элементами которой являются не отдельные люди, а социальные слои и прежде всего созидающие материальные ценности классы общества.

Таким образом, средствами решения основного вопроса философии диалектико-материалистических позиций сложилась научная история классов общества, классовой борьбы, социальных революций, ведущей роли последнего в истории общества.

Вполне естественно, что буржуазию как экономически и политически господствующий класс капиталистического общества такой ход мысли в диалектико-материалистической философии никак не устраивал, и она заподозрила в «нелояльности» к своему обществу, а по ее логике и ко всякому обществу это диалектико-материалистическое направление и вообще всякое материалистическое направление в философии, поэтому ее идеологи ничего лучшего в мировой философской мысли не нашли, чем кантовская критика «чистого разума», «практического разума» и «суждений вкуса», то есть философия субъективного идеализма, более всего соответствующая потребностям развития антагонистического общества капиталистической формации, которое опирается на авторитет буржуа-прагматика.

Именно в такой общественной среде, в такой общественно-экономической формации возник спрос на философию субъективного идеализма. А о кантовской философии стали писать как о перевороте нашего времени. Так возникла и первая волна неопозитивизма, которая стала истолковывать трудные для понимания открытия элементарных частиц, волновой природы света, рентгеновских излучений, специальной и общей теории относительности как «исчезновение» материи, «несостоятельность» материалистического решения основного вопроса философии, торжество субъективно-идеалистических представлений. И понадобились решительность революционера и гениальность философа-интерпретатора новейших открытий в естествознании, чтобы остановить обрушившийся на философию марксизма штормовой вал субъективного идеализма. Таким политиком, ученым и философом оказался В.И. Ленин.

Однако после смерти В.И. Ленина, в период консолидации буржуазного мира против успешного строительства основ социалистического общества в СССР и на волне обеспокоенности ростом влияния в странах Запада коммунистических и рабочих партий и одновременно фашистской идеологии и политики субъективно-идеалистическая философия разных форм неопозитивизма стала охватывать мировоззренческое сознание все более широких кругов художественной, научной и технической интеллигенции.

Теперь этот процесс подхвачен частнособственническими социальными слоями нашего общества и их чиновниками в государственном аппарате, их идеологами в средствах массовой информации и книгоиздательствах, что и демонстрирует анализируемая нами книга «Философия.

Справочник студента». Г.Г. Кириленко и Е.В. Шевцов эту коррективу внесли в самое начало «справочника студента» - в первую же главу. Вот их суждения об отечественной философии в первой, концептуальной главе о предмете философии:

«Долгое время в отечественной философской литературе бытовало представление о существовании среди множества философских концепций одной-единственной «истинной» философии, которую можно назвать *научной*. В данном *случае* российские теоретики оказались выразителями той крайне влиятельной традиции в подходе к философии, которая начала угасать уже в XIX веке. Она выражалась в попытках представить философию либо как науку, раскрывающую общие принципы мироздания, причины появления человека и его сущность, перспективы эволюции всего существующего, либо как универсальную теорию познания, определяющую источник и критерий истинности познания, регламентирующую возможности познания, постулирующую методы познания.

В марксистской отечественной традиции оба этих образа философии были слиты воедино и представлены как единство мировоззренческой и методологической функции философии: философия является системой общих воззрений на мир и одновременно дает в руки ученому эффективный инструмент познания мира» [4].

Как видим, авторы процитированных слов посчитали марксистскую философию, «которая начала угасать уже в XIX веке». Поскольку сразу же за этим идет критика философии Гегеля по этим же основным параметрам философского учения, то намек об источнике традиций абсолютно прозрачен. Дальше становится понятным и то, что имеют в виду авторы, говоря, что данная традиция начала угасать еще в XIX веке, и поэтому надо считать, что отечественная марксистская философия была обречена на несостоятельность с самого своего возникновения. Это видно из контекста сопоставления марксистской точки зрения на философию и кантовской.

По поводу марксистской философии сказано так: «Марксизм стремился избежать как философской самонадеянности Гегеля в его взаимоотношениях со специальными науками, так и узости позитивистского подхода, отводящего философии лишь вспомогательную роль в познании мира» [5]. А дальше идет такая интерпретация основополагающей характеристики философии Ф. Энгельса: «...Ф. Энгельс хотя и ограничил претензии философии в качестве «науки наук», но все же определил ее как науку о наиболее общих законах природы, общества и мышления. Мышление развивается по тем же общим законам, что и окружающий мир, поскольку оно само продукт эволюции материи. Изучив доступные человеческому познанию всеобщие формы мышления, мы тем самым получаем ключ, метод к мировой схематике» [6].

Такой интерпретации философии марксизмом противопоставляется кантовская концепция в следующей характеристике ее: «Однако уже в XIX веке «ясный как солнце» образ философии как общей системы знаний о мире и одновременно как универсального метода познания померк. Значительный вклад в дело разрушения столь монолитного образа философии внес И. Кант... «Кант отказался от наивного тождества бытия и мышления. Он увидел пропасть, лежащую между человеком и миром, осознал трагизм попыток ее преодоления. Уверенность в способности философии найти общие законы природы и мышления для Канта и его более поздних последователей есть лишь проявление непостижимой способности человека выдавать желаемое за действительное, мифологизировать свой жизненный мир»... [7].

С доводами Г.Г. Кириленко и Е.В. Шевцова по поводу того, что «ясный как солнце» образ философии как общей системы знаний о мире и одновременно как универсального метода познания померк, можно, конечно согласиться, если специфику философского отражения действительности интерпретировать в таком аспекте, который дан в книге «Философия. Справочник студента» в следующих словах: «Основной вопрос философии, следовательно, это ценностно-смысловая доминанта философии как «жизненного разума». Основной вопрос философии раскрывает смысловую направленность философии, ее стремление найти пути к решению основной человеческой проблемы - «быть или не быть» [8].

Философия образования

Понятно, что в таком толковании основного вопроса философии, базирующемся на аксиологической системе субъективно-объективных взаимодействий, ни о какой объективности содержания философского отражения говорить не приходится, потому что оценка – это «суждение вкуса» индивида, а на вкус, на цвет, как говорится, товарищей нет. И хотя ниже авторы пытаются как-то сгладить этот субъективистский подход, говоря, что основной вопрос философии не совпадает полностью с предметом философии, а предмет философии – «это исследование всего многообразия принципов взаимоотношения человека и мира в их всеобщих характеристиках», но это разъяснение различий между основным вопросом философии мало что меняет по существу. Это ясно прослеживается в определении основного вопроса философии: «Основной вопрос как бы выдает тайну философии, позволяет за бесстрашием абстракций увидеть лицо страдающего и мыслящего человека, позволяет ощутить его заветное желание «быть» [9].

Вот с таких позиции целеполагания философии - решать проблему «быть или не быть» - авторы справочника студента по философии осторожно, правда, пока осторожно, пытаются приписать научную значимость марксистской философии в самом существенном ее содержании - материалистическом решении основного вопроса, в центре которого стоят отношение общественного сознания к общественному бытию. Вот, к примеру, как интерпретируется трактовка основного вопроса философии Ф. Энгельсом в его работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» в «Справочнике студента»: «Ф. Энгельс в своем определении уловил только один аспект основного вопроса философии. Он обратил внимание на различия в понимании истоков, предпосылок единства материи и духа: либо мир един в его материальности, либо основой единства мира оказывается идеальное начало, в какой-то момент «отпустившее» от себя природу. Однако Энгельс не обратил внимания на ценностный аспект основного вопроса философии, на выраженную в нем потребность в преодолении раздвоенности мира на материю и дух» [10].

Данная интерпретация точки зрения Энгельса на основной вопрос философии вызывает, мягко говоря, удивление. Неужели изучившие внимательно философские работы Энгельса не обнаружили самого существенного в трактовке основного вопроса философии - в доказательстве в первую очередь его материалистического решения в утверждениях, что материя первична, а сознание вторично, что общественное сознание является отражением общественного бытия и что это есть главная сторона проблемы, и что для обоснования ее он использует понятие материального единства мира, убеждает, что мир един потому, что он материален. Но есть еще и вторая сторона материалистического решения основного вопроса философии - доказательство принципиальной познаваемости материального мира, хотя он неисчерпаем и не может быть полностью, до конца подтвержден практически, опытным путем. Однако длинный и трудный путь развития естественнонаучного знания подтверждает вывод о принципиальной познаваемости материального мира.

В приведенном утверждении, авторов книги «Философия. Справочник студента», что Энгельс «не обратил внимания на ценностный аспект основного вопроса философии» и, как считают Г.Г. Кириленко и Е.В. Шевцов, «на выраженную в нем потребность в преодолении раздвоенности мира на материю и дух», вызывают сомнение слова «не обратил внимания» и «на выраженную в нем потребность в преодолении раздвоенности мира на материю и дух».

По первому замечанию хочется выразить уверенность в том, что Ф. Энгельс и не должен был обращать внимание на так называемый «ценностный аспект» основного вопроса философии, ибо это не вопрос о значимости материи и сознания для человека, а вопрос об отношении их без «примерки» к вкусам, взглядам и идеалам людей, потому что марксистская философия решает этот вопрос материалистически на основе фактов научного познавательного отражения действительности, которое не терпит ничего субъективного, личностного, в том числе и оценочного.

Точно также мало вероятно было бы ожидать, что один из главных теоретиков диалектического материализма Ф. Энгельс был озабочен непонятной для любого материалиста «потребностью в преодолении раздвоенности мира на материю и дух». Он действительно был обеспокоен разрывом, но между ростом капитала в руках немногих и безграмотностью трудящихся масс, ме-

жду ростом материального производства и нищенским существованием образования и науки. Но ни в коем *случае* не помышлял и не мог помышлять о тождестве материи и духа в человеческом понимании взаимодействия материи или природы и Абсолютного духа: в качестве рационального зерна гегелевской философии в философии марксизма была использована лишь гегелевская диалектика, а не объективно-идеалистическая система его взглядов на мир.

И все же, естественно, возникает вопрос, чем вызвано откровенное стремление авторов «Справочника студента» по философии судить о философии с аксиологических, а не научных позиций?

Ответ дают сами авторы рассматриваемой книги для студенчества, которую они подают как справочник, то есть с претензией на определенный официальный статус, ибо справочники создаются в соответствии с декларированными официальными органами установками или документами, вроде современных образовательных стандартов. Очевидно, что решается проблема замены материалистической основы идеологии образования и воспитания учащейся молодежи современного российского общества на субъективно-идеалистическую, которая находит поддержку больше всего в среде бизнесменов, финансистов, интеллигенции, особенно научно-технической, что доказано было еще в эпоху научно-технической революции конца XIX - начала XX века. Очевидно, эта особенность позитивистской и неопозитивистской философии и привлекает идеологов построения капиталистического общества, в России в XXI веке, учитывающих опыт научно-индустриального развития современного капиталистического мира, и его образовательно-воспитательной системы. Вот и внедряется в сознание студенческой молодежи в форме справочника по философии мысль, что «в философии XX века на первый план выходит именно этот ценностный аспект основного вопроса, в котором выражена безусловная значимость (ценность) возможности слияния материального и идеального в жизни человека. «Полнота жизни» (синтез материи и духа) - источник человеческой свободы, творчества, общения» [11].

В контексте социально-экономического и политического развития современной России, вставшей на путь построения капиталистического общества, идеологи этого общества снова потребовали кантианское и неокантианские направления философской мысли, ибо эта философия оправдывает произвол личностного сознания как «жизнестроения», не предполагает, а исключает критерий истины.

Библиографический список

1. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Философия. Справочник студента. М.: Филологическое общество «Слово», 1999.
2. Там же. С. 10.
3. Там же.
4. Там же. С. 11.
5. Там же. С. 12.
6. Там же.
7. Там же. С. 12 – 13.
8. Там же. С. 29.
9. Там же.
10. Там же. С. 30.
11. Там же.

ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Вакаев
Владислав
Александрович**

*– кандидат философ-
ских наук, старший
преподаватель кафед-
ры философии БГПУ*

Сегодня, когда перед Россией со всей остротой встала задача реформирования системы образования, ученые, педагоги, политики, бизнесмены высказывают много оригинальных предложений, идей, концепций, носящих преимущественно инновационный характер. При этом опыт прошлого остается ими зачастую невостребованным. Такие реформаторы считают, что образовательный и воспитательный процесс в современной России должен быть ультрасовременным, отвечающим самым модным веяниям в педагогической науке, по возможности соответствующим воспитательным традициям стран Запада. При этом главный аргумент сторонников инноваций звучит примерно так: Запад опережает нас по многим показателям, следовательно, для того, чтобы догнать его, нам, помимо всего прочего, следует трансформировать и систему социализации. В принципе, логично. Но эта логика вытекает из парадигмы, которую условно можно назвать формационной и истинность которой можно подвергнуть сомнению. Существует и другая логика.

В XIX веке русский ученый Н.Я. Данилевский выдвинул концепцию культурно-исторических типов, оказавшую влияние на большинство отраслей гуманитарного знания. По его мнению, каждый культурно-исторический тип представляет собой специфическое для каждого народа направление религиозного, социального, бытового, промышленного, политического, научного, художественного развития. Следовательно, историю человечества нельзя рассматривать как некий единый процесс, необходимо подходить к ней как к жизнедеятельности локальных цивилизаций, каждая из которых развивалась особым путем, создавала уникальную культуру. Из этой логики вытекает следующий вывод: каждая культура вырабатывает свои, специфические способы межпоколенной трансляции, свои стереотипы, ценности и ориентации процесса социализации. Данные специфические черты механизмы воспроизводства культуры приобретают в результате исторического развития культуры. При этом особенности системы воспитания, присущие одному культурно-историческому типу, не могут быть навязаны другому типу.

Фактически данная концепция явилась парадигмальным переворотом в гуманитарных науках, заключавшемся в переходе от формационного к цивилизационному подходу. Новая теория оказала влияние на социально-философское, историческое, социологическое и культурологическое знание, однако в педагогической науке она практически не была признана. В силу ряда причин основным направлением развития научной педагогики стала абсолютизация универсальных

(«общечеловеческих») педагогических принципов воспитания и образования, отказ от изучения особенностей систем социализации, выработанных различными народами. В свете этого становится очевидным происхождение призывов брать пример с «прогрессивного» Запада, который якобы сумел наиболее эффективно использовать эти универсальные принципы в образовательном процессе. Если же предположить, что цивилизационный подход более адекватно отражает действительность? Что так называемые общечеловеческие принципы и ценности выработаны в рамках западноевропейской цивилизации и благодаря ее экономической, военной, политической мощи навязываются другим цивилизациям? Предвидя упреки в наш адрес, сразу сделаем оговорку: невозможно отрицать наличие общечеловеческих (родовых) черт, закономерностей, присутствующих педагогическим культурам всех народов Земли, но их ни в коем случае нельзя отождествлять с особенностями, характерными только для западных воспитательных традиций.

В этом случае становятся объяснимыми и некоторые успехи Запада, который строил систему социализации, используя достижения собственной цивилизации и неудачи народов, пытавшихся механически воспроизвести западные традиции без учета своих цивилизационных особенностей. К числу последних можно отнести ряд народов Латинской Америки, Африки, Азии.

Из этого следует, что процесс реформирования системы социализации в России должен проходить не в виде копирования западных традиций, а в форме возрождения отечественных традиций воспитания, отражающих особенности российского цивилизационного типа. Для этого нужно, в первую очередь, обратиться к русским этнопедагогическим традициям, проанализировать перспективы и способы их внедрения в современную социально-педагогическую практику.

Первый вопрос, который возникает при этом: правомерно ли использование педагогических приемов и методов, выработанных преимущественно в глубокой древности, в современных условиях? На него можно ответить следующим образом. В культуре любого этноса всегда можно найти как традиционные, так и инновационные элементы. Процесс развития национальной культуры немислим без постоянного заимствования (выработки) новых и забывания старых знаний, умений, навыков, ценностей, идеалов, потребностей и т.д. Из этого не следует, что любой элемент этнической культуры относителен и обязательно должен смениться другим, более прогрессивным. Незыблемость некоторых традиций является гарантом сохранения этнической самобытности.

Соотношение традиционного и инновационного в национальной культуре является ярким примером диалектического взаимодействия. Две данные противоположности, сталкиваясь в борьбе, не могут существовать друг без друга. Отсутствие устойчивых традиций в культуре влечет за собой ее нестабильность, аморфность, подверженность влиянию извне. В свою очередь, отказ от новаций ведет к консервации, окостенению культуры. Следовательно, с диалектической точки зрения, для нормального развития этнической культуры необходимо гармоничное сочетание традиций и инноваций, что может быть достигнуто только благодаря использованию этнопедагогики в социально-педагогической практике (которая должна органично сочетаться с передовыми достижениями науки – инновациями).

Второй, не менее важный вопрос связан с особенностями развития мирового сообщества в XX веке – процессы глобализации, интеграции, унификации приводят к стиранию национальных различий, отказу от национальных ценностей. Так называемая общечеловеческая культура сегодня явно доминирует над национальной. Имеет ли право этнопедагогика быть использована в социально-педагогической практике, не помешает ли она полноценному нахождению этноса в планетарной человеческой общности?

Идея общечеловеческих ценностей не нова, она появилась еще в эпоху Возрождения (XIII – XVI вв.) и предполагала, что существуют ценности, присущие всем классам, народам во все исторические эпохи. В XIX – начале XX вв. подобный подход встретил решительное противодействие идеологов исторического материализма К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, которые, отказавшись от абстрактного, надклассового подхода, предложили рассматривать человека и его цен-

Философия образования

ности конкретно-исторически, как сложившиеся в результате тех или иных общественных отношений, в итоге на первом плане оказались классовые идеалы и ценности.

Несложно заметить одну общую черту подобных подходов: предельная степень абстракции, стремление распространить свои выводы на все народы и эпохи. Фактически классовые ценности являются разновидностью общечеловеческих, с той лишь разницей, что право формулировать их принадлежит одному классу (пролетариату). Пример СССР показал, что попытка построить общество на классовых ценностях не удалась. Причина, по нашему мнению, заключается в следующем: общечеловеческие и классовые ценности не существуют отдельно от национальных ценностей, которые придают им конкретность, реальный смысл и значение. Можно утверждать, что общечеловеческие ценности – это декларация, абстракция, не имеющая конкретного содержания, так, например, Иисус Христос в Нагорной проповеди сформулировал десять заповедей (не убий, не укради, не прелюбодействуй и т.д.), однако каждая из них наполняется своим смыслом и содержанием в условиях отдельно взятой национальной культуры. Приведем пример. Однажды, когда испанский мореплаватель Фернандо Магеллан, совершая свое кругосветное путешествие, подошел к группе неизвестных островов в Тихом океане, он был сильно удивлен нравами туземцев – им было неведомо понятие «собственность», в результате корабль путешественника были мгновенно обобраны и только залп пушек помог испанцам прекратить разграбление. Магеллан назвал эти острова Воровскими (ныне это Маркизские острова), однако были ли преступниками их жители? Нарушили ли они «общечеловеческую» заповедь «не укради»? Вряд ли. Просто в их этнической культуре не было понятия «собственность» и, следовательно, не могло быть понятия «воровство». Сам принцип «не укради» различными народами, классами понимается по-разному. Европейцы, захватывая колонии, выкачивая из них ресурсы, не считали это воровством, тогда как для русских подобные отношения с менее развитыми в экономическом отношении этносами были неприемлемы. Подобным образом можно рассмотреть любую «общечеловеческую» ценность и прийти к выводу, что в условиях конкретной национальной культуры она приобретает свое, особое звучание. Таким образом, стремление выявить общечеловеческие ценности приводит к появлению абстракций, фантомов, нежизнеспособных образований, а намерение следовать им не только бесполезно, но и опасно.

Из вышеизложенного следует, что социально-педагогическую практику конкретного этноса невозможно строить без учета ценностей, идеалов, принципов, выработанных национальными культурами в ходе длительного исторического развития. Это ценности, которые этнос сформировал в результате своей трудовой, духовной, политической, идеологической и т. д. деятельности, пронес их через века, отстаивал их в столкновениях с народами, несшими другие ценности, воспитывал на них своих детей, выработал особый механизм их передачи. Именно гуманистическими идеалами и ценностями пропитаны язык, религия, традиции, педагогика каждого конкретного этноса.

На второй вопрос можно ответить следующим образом: использование этнопедагогических традиций в социально-педагогической практике не только не мешает вхождению этноса в человеческую общность, но и является непременным условием этого процесса, ибо именно из уникальных, самобытных национальных культур складывается культура человечества.

Каково же оптимальное соотношение в социально-педагогической практике традиционных и инновационных элементов, национальной и общечеловеческой культуры? Ответить на этот вопрос крайне сложно. Проблема заключается в том, что в процессе социализации необходимо решить две, на первый взгляд, противоположные задачи:

- получить научные знания (которые являются наднациональными), воспринять достижения научно-технического прогресса, получить представление об идеалах, нормах, ценностях, выработанных человечеством;

- воспроизвести все богатство национальной культуры, цели, идеалы, ценности, нормы поведения, уклад жизни собственного народа.

При решении первой задачи воспроизводится так называемая общечеловеческая культура, которая является инновационной, поскольку отражает последние достижения науки. Очевидно второстепенное положение национальной культуры, которая становится пережитком, анахронизмом и остается невостребованной в современных условиях. Создается впечатление, что решить обе задачи одновременно невозможно – либо человек овладеет всеми достижениями цивилизации, но лишится своих национальных особенностей, либо он воспримет все богатство национальной культуры, но отстанет от современной жизни, «выпадет» из социума. Естественно, что подавляющее большинство людей выбирает первый вариант.

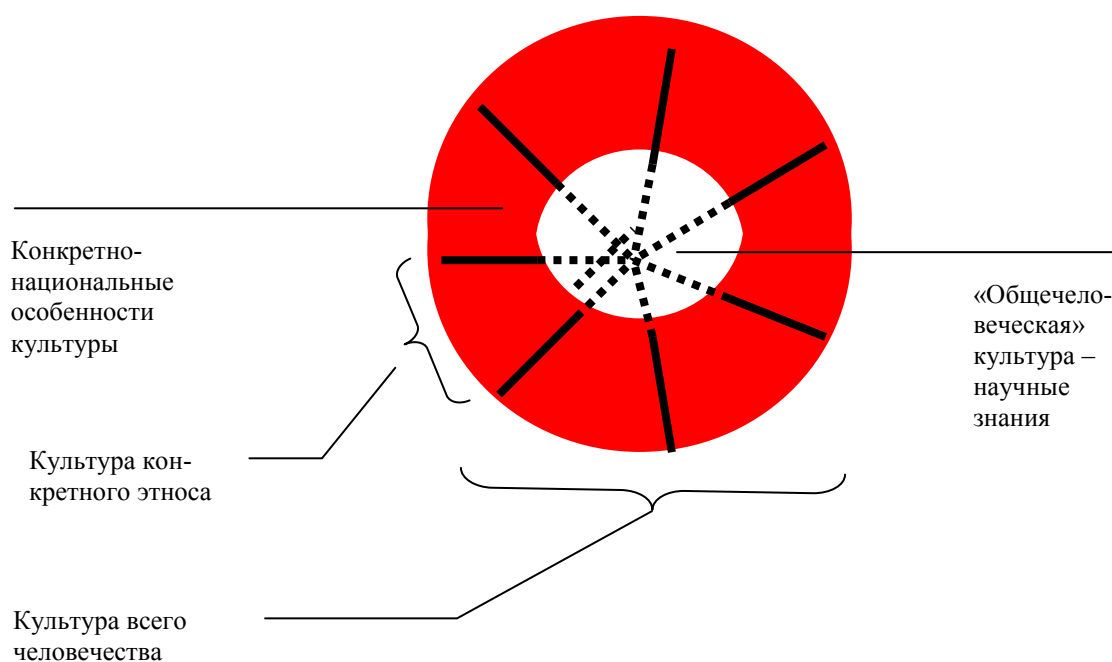
С нашей точки зрения, столь резкое противопоставление двух задач социально-педагогической практики методологически неверно – противоположности, находясь в борьбе между собой, вместе с тем едины. В чем же заключается их единство в данном случае? Национальную культуру нельзя воспринимать метафизически, это не застывшее явление, не что-то выработанное раз и навсегда в глубокой древности. Национальная культура – динамичный и многослойный феномен, она развивается в различных направлениях. Одно из них – естественнонаучные знания, которые появляются только в лоне национальной культуры. Нельзя выбросить из русской культуры имена таких деятелей науки, как Ломоносов, Менделеев, Лебедев, Попов, Якоби, Королев и др. Такой элемент культуры, как научные знания, традиционно развивается в направлении единых ценностей, поскольку отражает всеобщие законы развития различных форм движения материи. В итоге именно из них формируется общечеловеческая (точнее, наднациональная) культура, которая не знает национальных границ. Другие составляющие культуры: фольклор, искусство, идеалы, нормы, ценности и т. д. в большей степени отражают историческую судьбу народа, особенности его психологии, то есть, конкретно-национальны (см. схему).

Социально-педагогическая практика, базирующаяся на национальной культуре, не встает на пути научно-технического прогресса, поскольку подчеркивает, что естественнонаучные знания отражают результат развития национальной культуры. По словам В.Д. Шадрикова, «Такое образование не противопоставляет научное знание и национальную культуру, а рассматривает научное знание как часть национальной культуры, в наибольшей степени продвинутую к общечеловеческим ценностям» [1].

Анализ проблем воплощения русских этнопедагогических традиций в практику нельзя проводить без учета политической ситуации в современной России. В последнее десятилетие в стране идет борьба между различными политическими силами относительно приоритетов в процессе социализации подрастающего поколения, разрабатываются новые направления, методы, принципы обучения и воспитания. Данные процессы детерминированы условиями общественного бытия: «В рамках целостного общественного развития процесс обучения и воспитания человека никогда не бывает изолированным. Исторические сдвиги, масштабные изменения, трансформации в материальных и духовных сферах жизни неизбежно влекут за собой перевороты всей совокупности педагогической практики» [2].

Ряд политических партий и групп, отражающих интересы определенных классов (в первую очередь, компрадорской буржуазии), заинтересован в том, чтобы Россия развивалась по пути западных стран. Как следствие, они предлагают строить процесс социализации, основываясь на идеалах и ценностях, выработанных европейцами. Именно выразителями их точки зрения выступают многие ученые и культурные деятели, делающие подобного рода заявления: «Если мы в конце концов хотим стать европейцами, нам надо постепенно сбросить мировоззрение холопов, не отрицать европейскую культуру и европейскую мысль, а погрузиться в них. На самом деле сознание определяет бытие, и без здорового сознания, без следования лучшему в человеческой природе ничего путного построить нельзя...» [3]. Подобный пример как нельзя лучше иллюстрирует глубину духовного кризиса некоторой части российской интеллигенции, разочаровавшейся в национальных ценностях и не понимающей, что наибольшие трудности наша страна испытывала тогда, когда пыталась следовать именно западным теориям и принципам.

Структура национальной культуры



Один из возможных аргументов против использования в социально-педагогической практике этнопедагогики русской нации заключается в том, что Россия является многонациональным государством и государственная политика, направленная на сохранение педагогических традиций только одного этноса, может ущемить права других этносов. Во-первых, необходимо признать, что русские, составляя около 86% населения России, являются государствообразующим этносом России и, следовательно, имеют право на то, чтобы их культура легла в основу процесса социализации. Во-вторых, поскольку Россия является федеративным государством, удовлетворять потребности в воспроизводстве национальной культуры этнических меньшинств можно на региональном уровне. В-третьих, этнопедагогика русских не несет угрозы другим этносам – она в высшей степени гуманистична, прививает уважение к представителям других наций и не несет угрозы для национальной самобытности народов России. Эксцессы национализма, русификаторская политика, имевшие место в определенные периоды отечественной истории (XIX – начала XX вв.), были связаны с политикой государства, руководствующегося не национальными, а чужеродными, западноевропейскими традициями. Наилучшим доказательством того, что этнопедагогика русских не угрожает другим этносам, является тот факт, что большинство народов, проживающих в России, не было ассимилировано, они сохранили свою культуру, язык и т. д. И это на фоне разложения и гибели многочисленных этносов в «цивилизованной» Европе и Америке.

Противники культурного возрождения русского народа должны понять, что в случае, если в ближайшее время не будет предпринято кардинальных мер по спасению духовных ценностей, выработанных русским этносом на протяжении всей его истории, сохранению и развитию национального самосознания, русская нация в ближайшем будущем может прекратить свое существование, а вслед за ней уйдет в небытие и Россия. Учитывая роль этнопедагогики в механизме формирования самосознания русской нации, можно предположить, что одно из необходимых условий воспрепятствования подобным процессам – внедрение в современную социально-педагогическую практику элементов народной педагогики русских.

200 лет народному образованию в Западной Сибири

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993. С. 83.
2. Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1994. С. 149.
3. Гарин И.И. Воскрешение духа. М.: Изд. центр «Терра», 1992. С. 149.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ УЧИТЕЛЯ

**Руденко
Николай
Григорьевич**
– кандидат
психологических
наук, доцент, член-
корреспондент
МАНПО,
зав. кафедрой
психологии БГПУ.
Разрабатывает те-
му: "Психолого-
педагогическая
подготовка
будущего учителя",
по которой опублико-
вано свыше 30 работ

**Гузь
Виктор
Васильевич**
– студент педагоги-
ческого факультета
МППУ

Педагогическая деятельность учителя – сложный психологический труд, требующий от учителя мобилизации всех параметров его личности и профессиональной компетентности. Вместе с тем современная социокультурная и общественно-экономическая ситуация порождает в жизни учителя большие трудности, стрессогенные факторы и депрессии, приводящие его к неудовлетворённости, к потере профессионализма, умственной и физической работоспособности, ухудшению нервно-психического здоровья. В этой связи возникает проблема профессионально-личностной устойчивости учителя.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе представлен ряд подходов к исследованию развития и формирования у учителя профессионально-личностной устойчивости (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Г.Л. Гаврилова, К.М. Дурай-Новакова, П.Б. Зильберман, З.К. Каргиева, З.Н. Курлянд, И.Д. Лушникова, В.С. Мерлин, А.Г. Мороз, Т.В. Осадчая, В.Е. Пеньков, Н.А. Подымов, П.Е. Решетников, О.А. Черникова, В.Э. Чудновский и др.)

Как показал теоретический анализ, термин "устойчивость" означает стабильность, определенную уравновешенность психического состояния личности в динамично изменяющихся условиях. «Каждая стабильная система, – пишет У.Р. Эшби, – обладает тем свойством, что если её вывести из состояния равновесия и предоставить самой себе, то её последующее изменение окажется в таком соответствии с исходным отклонением, что система вернётся к состоянию равновесия» [1].

В то же время из психологии известно, что стабильность может оборачиваться инертностью в психических проявлениях человека, затрудняющих его приспособление к новым ситуациям и препятствующих выполнению ранее намеченной программы в условиях её преобразования и перестройки. Стабильность может выступать и как стабилизирующий фактор, и как ригидность, проявляющаяся в тугоподвижности психических систем в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости, подвижности и пластичности. При этом "пластичность, открывающая широкие возможности развитию не есть пластичность воска, который изменяет свою форму под влиянием однократных и незначительных воздействий на него. Пластичность нервной системы – это пластичность стали, требующая больших усилий, многократных воздействий для изменения её формы" [2]. Аналогичного мнения придерживается В.Э. Чудновский, который подчёркивает: «Пластичность – это не только податливость внешним воздействиям, но определенная инертность, сопротивляемость воздействиям извне, то есть устойчивость» [3].

Определяя сущность профессионально-личностной устойчивости, В.Е. Пеньков исходит из следующих методологических положений:

- устойчивость является качественной характеристикой объекта, системы или индивида, под качеством понимается некая определенность объекта или индивида, характеризующая его как данный объект, обладающий определенными специфическими свойствами;
- устойчивость является диалектической противоположностью изменчивости, взятая с ней в единстве и обеспечивающая развитие личности;
- устойчивость проявляется в целостных системах, самоорганизация которых невозможна без существования иерархических структур внутренних факторов;
- устойчивость личности проявляется в её деятельности и активной самоорганизации;
- устойчивость является результатом функционирования механизмов, активно противодействующих негативно влияющим факторам [4].

С учётом этого правомерно заключить, что профессионально-личностная устойчивость учителя есть интегративное образование личности, соединяющее в себе мотивационный, когнитивный, конативный, регулятивный и креативный компоненты. Взаимодействие и единство этих компонентов обеспечивает продуктивную педагогическую деятельность ее независимость от негативного влияния внешних факторов.

Н.В. Бордовская и А.А. Реан определяют мотив как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности [5]. Как полагает А.Н. Леонтьев, мотивом выступает объект (воспринимаемый или только представляемый, мысленный), в котором конкретизируется потребность и который образует ее предметное содержание [6].

Важным фактором, определяющим мотивацию человека, отмечает В.К. Вилюнаса, является познавательная активность субъекта в осмыслении жизни и преследуемых в ней целей. Даже уже сложившиеся побуждения обычно подвергаются интеллектуальной проверке на предмет того, не окажется ли их реализация в итоге безнравственной, не обернется ли она потерями и т. д. Основным направлением активности субъекта по линии самоопределения состоит в интеграции, внутреннем согласовании мотивационной сферы, устранении в ней противоречий, а также проверке возможности и целесообразности формирующихся жизненных целей. Только прошедшие такую проверку и санкционированные субъектом мотивационные образования становятся подлинными, активно достигаемыми мотивами личности [7].

В качестве мотива могут выступать потребности, интересы, идеалы, ценности, убеждения, социальные установки. Очевидное влияние на успешность профессиональной деятельности оказывают сила мотивации и ее структура. Мотив может характеризоваться не только количественно ("сильный–слабый"), но и качественно. В этом плане выделяют мотивы внутренние и внешние. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (удовлетворение познавательной потребности), то говорят о внутренней мотивации. Если же для личности значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и др.), то речь идет о внешних мотивах.

А.К. Маркова разделяет мотивы на познавательные и социальные. К познавательным мотивам он относит ориентацию на овладение новыми фактами, явлениями, закономерностями, на усвоение способов добывания знаний, приемов их самостоятельного приобретения, построение специальной программы самосовершенствования. В состав социальных мотивов входят широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия и т. п.).

Рассматривая профессионально-личностную устойчивость учителя, выделяют три группы мотивов: связанные с содержанием учения (познавательные мотивы); связанные с выработкой

Педагогическое образование

профессионально значимых качеств (мотивы достижения) и связанные с отношением к педагогической деятельности (как задающие определенный эмоциональный фон, определяющий устойчивость личности к негативному влиянию внешних раздражающих факторов).

В структуре профессионально-личностной устойчивости учителя важное место занимает когнитивный компонент, обуславливающий познавательную активность его личности. Это своего рода “знаниевый” профессионально-личностный компонент устойчивости учителя. При этом не знания сами по себе играют в ней важную роль, а их система и целостность. Как отмечает А.А. Вербицкий [8], процесс получения и присвоения знаний – достаточно сложный процесс. Уместно заметить, что понятия “учебная информация” и “знание” не являются тождественными. Информация – это то, что существует вне человека в виде букв, слов, математических символов, таблиц, графиков, диаграмм и т. д. Знания – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение человеком, ставшее руководством к действию. Информация только тогда может получить статус знания, когда она становится подструктурой личности, включающей не только отражение предметов объективной действительности, но действительное отношение к ним, личностный смысл усвоенного. Крайне важно, чтобы каждое новое понятие, положение или закон перестраивало структуру прошлого опыта и просматривались бы ее содержательные связи с ситуациями профессионального использования.

Как отражение когнитивного компонента профессионально-личностной устойчивости учителя дает субъекту педагогической деятельности возможность управлять образовательным процессом, учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся, компетентно организовать их обучение, воспитание и развитие.

Содержание когнитивного компонента включает в себя приемы и способы деятельности, направленной на саморегуляцию, под которой понимается как личностная саморегуляция, так и регуляция деятельности и поведения.

Чтобы учитель мог успешно противостоять психотравмам, чтобы он не был подвержен воздействию факторов, вызывающих психическое перенапряжение, тревогу, беспокойство, он должен владеть приемами личностной саморегуляции. Это позволяет ему сделать психические состояния и процессы в значительной мере управляемыми. Защитными механизмами можно управлять, можно также конструировать новые.

Собственная неуязвимость учителя будет тем выше, чем тоньше и глубже он входит в положение других людей. Избежать нервного срыва помогает ему также ощущение своей общественной и профессиональной значимости.

Креативный компонент профессионально-личностной устойчивости учителя определяет его способность к самодеятельности и творчеству.

"Как нельзя дважды войти в одну и ту же реку, – пишет В.А. Сластенин, – так и в воспитании нельзя повторить однажды пришедший успех. Нет ничего более живого, бесконечно меняющегося, подвижного, чем труд учителя, объективно требующий от него профессиональной мобильности и динамизма. Только избавленная от шаблона мысль учителя раскованно диктует ему творческие решения. Каждый учитель имеет право на индивидуальность, на инициативу, на свой собственный педагогический почерк... Умение самостоятельно мыслить, принимать нестандартные решения в сложных динамических ситуациях – характерная черта профессионального облика современного учителя" [9].

Важным условием становления профессионально-личностной устойчивости учителя является формирование у него всех качеств мотивационного, когнитивного, когнитивного и креативного компонентов в их единстве. Профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, то есть под влиянием которых вырабатывается индивидуальный стиль устойчивости профессиональной деятельности. Под профессионально важными качествами понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения (В.Д. Шадриков).

200 лет народному образованию в Западной Сибири

Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что для оптимального выполнения профессиональной деятельности учителю необходимы мотивы, связанные выработкой профессионально значимых качеств, с содержанием учения, с отношением к педагогической деятельности; специализированные знания, психолого-педагогические знания, знания о способах и организации деятельности; способность к саморегуляции, способность к самодеятельности, способность к педагогическому творчеству. В нашей работе мы попытались описать лишь некоторые вопросы в проблеме профессионально-личностной устойчивости учителя, но совокупность выявленных условий не исчерпывает всей проблемы профессионально-личностной устойчивости.

Библиографический список

1. Эшби У.Р. Конструкция мозга. М., 1964. С. 96.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. С. 109.
3. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. М., 1981. С. 14.
4. Пеньков В.Е. Профессионально-личностная устойчивость учителя. Белгород: БГУ, 1998.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. М., 1966.
7. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека М.: МГУ, 1990.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1992.
9. Слостенин В.А. Слостенин. М.: Издательский дом Магистр-пресс, 2000.

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМОГЕНЕЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Морозова
Ольга
Петровна**

*– кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики
БГПУ*

Радикальные процессы, происходящие во всех сферах российского общества, обусловили смену философской парадигмы образования, сущностную основу которой составляют ценностные установки не на формирование необходимой суммы знаний, умений, навыков, а комплекс качеств, обеспечивающих гибкость и готовность личности быстро приспосабливаться к любым изменениям в профессиональной деятельности, перемещать идеи из одной области в другую, стремление к творческому самовоплощению. Сегодня наиболее востребованы люди, ориентированные на будущее, обладающие «поступательным мышлением, способные совершать поступки» (М.М. Бахтин), экологически компетентно осуществлять выбор критериев своего поведения и деятельности.

Совершенно очевидно, что реализовать свою историческую миссию ныне может лишь педагог, наделенный особым типом профессионального сознания, берущий на себя колоссальную ответственность за то, чтобы стать посредником между культурой и личностью. Ориентация на развитие ученика как личности, как индивидуальности, как активного субъекта деятельности предусматривает построение соответствующей стратегии деятельности учителя, обретающей сегодня принципиально иной смысл, – поддержку человека в автономном духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению. Эта деятельность обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Профессиональная деятельность – основная форма активности субъекта, одна из основных сфер самореализации учителя, предоставляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму потребностей, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса. Не случайно она все более привлекает внимание исследователей.

Важность овладения педагогом целостной системой профессиональной деятельности подчеркивали Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский.

Теоретические основы профессиональной деятельности учителя разработаны в трудах Ю.П. Азарова, Е.П. Белозерцева, Ф.Н. Гोनоболыгина, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, В.Э. Тамарина, Н.Д. Хмель, А.И. Щербакова и др.

Различные структурные компоненты профессиональной деятельности педагога исследованы О.А. Абдуллиной, З.И. Васильевой, И.Ф. Исаевым, В.А. Кан-Каликом, С.И. Кисельгофом, И.А. Колесниковой, В.А. Крутецким, А.И. Мищенко, И.Т. Огородниковым, А.И. Пискуновым, Л.Ф. Спириным, Е.Н. Шияновым и др.

Процессуальные характеристики педагогической деятельности нашли отражение в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, А.Д. Деминцева, Т.С. Поляковой и др.

Профессиональная деятельность педагога рассматривалась в контексте совершенствования непрерывного педагогического образования. Попытка установить преемственные связи средней и высшей школы предпринята в исследованиях Х. Абдукаримова, Г.Н. Александрова, Л.М. Беляевой, В.И. Брудного, С.М. Годника, Т.М. Куриленко, Ю.А. Кустова и др. Принцип преемственности вузовского и послевузовского образования учителя реализован в работах А.В. Даринского, С.Г. Вершловского, И.Д. Лушников, А.Г. Мороза и др.

Большинство исследователей рассматривают формирование профессиональной деятельности учителя в плоскости системно-структурного подхода. Описывая деятельность учителя, они сосредоточивают внимание на выявлении ее компонентов и анализе связей между ними. Это создает предпосылки для изучения сложного и многопланового процесса становления, функционирования и развития профессиональной деятельности учителя с позиций системно-генетического подхода, который позволяет рассмотреть данное явление как целостную динамически развивающуюся систему. В этой связи абсолютно правомерным представляется утверждение: «Не столь важно, что происходит в настоящий момент, важнее, что произойдет или может произойти в будущем. Характеристики динамики значат много больше, чем нынешнее состояние» [1]. Более того, формирующаяся в настоящее время новая философская картина мира, связанная с идеями синергетики, – науки об общих закономерностях функционирования самоорганизующихся систем – открывает дополнительные возможности для усмотрения новых существенных характеристик развития профессионально-педагогической деятельности: открытости, неравновесности, неустойчивости, нелинейности и др. Сущность синергетической концепции составляет идея саморазвития системного объекта как процесса, детерминированного изнутри, а не извне. Применительно к развитию профессиональной деятельности учителя это положение, как показало наше исследование, обретает особую значимость, поскольку выводит на принципиально иной уровень организации этого процесса, связанный, в первую очередь, с мобилизацией внутренних резервов личности, ее потенциальных возможностей, побуждением собственных сил и способностей педагога. Таким образом, одна из главных задач при синергетическом подходе состоит в том, чтобы найти в самой личности педагога движущие силы, способствующие развитию профессиональной деятельности. Не вызывает сомнений тот факт, что применение синергетической концепции к изучению процесса развития профессиональной деятельности учителя основано на усилении и дальнейшем развитии субъектной позиции педагога как сложной интегративной характеристике личности профессионала, отражающей его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру, к жизни в целом. Субъектная позиция актуализирует общеличностное и профессиональное развитие учителя, проявляясь в авторстве, организации и развертывании собственной жизнедеятельности, характеризует способ личностного и профессионального существования человека. В этой связи процесс развития профессиональной деятельности учителя предстает как процесс развития его личности. Важнейшее психологическое положение о единстве личности и деятельности выступает одним из методологических оснований нашего исследования. Структура профессиональной деятельности педагога и ее содержание не остаются неизменными, они изменяются с личностным ростом специалиста, который находит в ней новые грани, новый смысл, новые формы в рамках той же профессии. Таким образом, развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представлений о ней. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту учителя (не только за счет преобразования операционального аспекта деятельности, но и через процесс

Педагогическое образование

персонализации, «инобытия» в других участниках педагогического процесса), что, в свою очередь, наполняет профессионально-педагогическую деятельность новым смысловым, надситуативным содержанием. Следовательно, ключевые ценности субъекта выполняют функцию конечного выбора тех предметов, средств и способов, которые и образуют целостную деятельность. Поэтому саморазвитие педагога стимулирует преобразование профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, является одной из побудительных сил развития его личности.

В качестве методологических регулятивов исследования выступают также целостный, личностно-деятельностный, культурологический подходы.

Принципиальное значение для педагогических исследований вообще и для исследования системогенеза профессиональной деятельности учителя в частности имеет требование ее изучения как целостности. Такой подход выступает и исходным пунктом и в еще большей степени результатом педагогического анализа и синтеза, рассчитанного на всесторонний охват компонентов и связей профессиональной деятельности учителя как педагогической системы. Требование целостного подхода применительно к рассматриваемому нами объекту обусловлено также и тем, что структуру профессионально-педагогической деятельности можно характеризовать как динамическую, стабильность которой покоится на относительном динамическом равновесии ее противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять изолированно.

Педагогическая деятельность принадлежит к так называемым нелинейным системам (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону), исследование ее развития не может быть осуществлено изучением изменений ее отдельных элементов, такая сумма действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при их совместном действии. В данном случае актуально выдвинутое А.С. Макаренко положение о том, что «основанием для педагогического закона должна быть индукция цельного опыта».

Как отмечают исследователи, целостность педагогической деятельности можно рассматривать с точки зрения разных ее аспектов, что показал в своем исследовании А.И. Мищенко, выделив содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический аспекты целостности. Целостность профессиональной деятельности учителя рассматривается и с позиций задачного подхода, как единство решения педагогом образовательных, воспитательных, учебно-методологических, исследовательских и других задач. По мнению И.Ф. Исаева, важным является также рассмотрение целостности со стороны внутренних структурных связей, позволяющих анализировать актуальное состояние деятельности и прогнозировать ее развитие. Целостное представление структуры педагогической деятельности позволяет раскрыть характер внутри- и межфункциональных связей, определить устойчивые связи между элементами, выявить среди них базовые.

Исследование процесса развития профессиональной деятельности педагога опирается также на методологию личностно-деятельностного подхода, основы которого были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного его компонентов, И.А. Зимняя справедливо утверждает, что собственно личностный его компонент соотносится с личностным (личностно-ориентированным) подходом (Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Процесс развития профессиональной деятельности учителя неизбежно сопровождается признанием уникальности его личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Реализация личностного подхода создает условия для саморазвития личности педагога, ее творческого потенциала. В ходе развития профессионально-педагогической деятельности происходит формирование структуры профессио-

нальных мотивов и осознание их личностью, в результате чего устанавливается личностный смысл деятельности (по А.Н. Леонтьеву), что приводит к преобразованию и самой деятельности, и мотивационной сферы личности.

Согласно современным концепциям личностно-ориентированного обучения, последнее направлено на развитие личности ученика, который «изначально является субъектом познания» (И.С. Якиманская), предполагая специальную организацию учебной деятельности. В связи с этим в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода выступает его деятельностный компонент. Однако такое разделение личностного и деятельностного компонентов весьма условно. На самом деле они «неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общения, определяет личностное развитие ее как субъекта» [2].

Реализация выше названных подходов к развитию профессиональной деятельности учителя осуществляется во взаимодействии с культурологическим подходом. Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности.

«Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности» [3]. Это обуславливает особую социокультурную ценность педагогической деятельности. Совершенно очевидно, что обозначенные теоретические положения применимы и к профессиональной деятельности учителя. Так, любой существенный результат педагогической деятельности определенным образом влияет на развитие профессиональной культуры педагога. В процессе педагогической деятельности обновляются ценности, совершенствуются образцы культуры педагога, изменяются ее качественные и количественные характеристики. Владение учителем системой способов и приемов, составляющих технологию педагогической деятельности, является одним из показателей сформированной педагогической культуры.

Содержание культуры составляет развитие личности. Вместе с тем, в определении уровня сформированности культуры важно учитывать не только особенности личности, но и особенности развития деятельности. В таком случае, как отмечал А.Н. Леонтьев, «направление исследований обращается не от приобретенных навыков, умений и знаний к характеризуемым ими деятельности, а от содержания и связей деятельностей к тому, как и какие процессы их реализуют, делают их возможными» [4]. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что педагог не только осваивает педагогическую реальность, являясь носителем знаний, умений и навыков как индивидуально усвоенных элементов общественного опыта. Педагог одновременно и создает новые формы и способы педагогической деятельности. Опыт, полученный в индивидуальной деятельности, перерабатывается, обобщается в групповой деятельности и приобретает новую форму.

Будучи инвариантными по своей сути, эти подходы являются стратегическими ориентирами, и их философская экспликация позволила нам определить систему детерминант и в целом особенности системогенеза профессиональной деятельности педагога.

В ходе теоретико-экспериментального исследования установлено, что динамика профессионально-педагогической деятельности учителя обусловлена взаимодействием объективных факторов: необходимости (закономерности) и неопределенности (случайности), а также факторов субъективных, ведущими из которых выступают мотивы, ценности, личностные смыслы педагога. При этом показано, что эта обусловленность носит характер системной детерминации, когда сама система профессионально-педагогической деятельности всякий раз порождает новое, которое включается в дальнейшую детерминацию самоорганизации системы как формы, в которой осуществляется ее развитие. Через акты такого порождения самоорганизующаяся система получает возможность воздействовать на себя.

Выявленные факторы определили особенности системогенеза профессионально-педагогической деятельности, которые состоят в следующем.

Эта деятельность рассматривается нами как процесс, имеющий временную протяженность, логику развития, этапы, стадии, отличающиеся целями, формами и методами реализации.

Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования связано с прохождением этой деятельности через определенные «точки экстремума» (А.А. Вербицкий), располагающиеся на временной оси и знаменующие собой окончание одной стадии и начало другой. В исследовании выделены следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности: 1) предгенезис (создание предпосылок деятельности); 2) собственно генезис – становление деятельности; 3) совершенствование сложившейся деятельности; 4) деструкция деятельности (эта стадия может наступить сразу за второй). Временные интервалы, в рамках которых разворачивается процесс развития профессиональной деятельности учителя, представлены преимущественно взаимосвязанными этапами довузовского, вузовского и послевузовского образования. Однако качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы непрерывного педагогического образования, не всегда адекватно отражают обозначенные выше стадии развития профессионально-педагогической деятельности. Более того, этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся в тот или иной момент на определенной стадии, что свидетельствует о нелинейном характере развития профессиональной деятельности педагога.

Особенности системогенеза профессионально-педагогической деятельности связаны также с вариативным характером ее развития, проявляющимся прежде всего в разнонаправленности этого процесса. Фундаментальной характеристикой динамики деятельности учителя является ее соотнесенность с понятиями прогресса и регресса, что позволяет фиксировать прогрессивную и регрессивную преемственность в ее развитии, а также другие модальности преемственных связей, в связи с чем развитие профессиональной деятельности педагога предстает как единство актуально осуществляющегося процесса развития и детерминирующей и направляющей потенциальной сферы, создающей перспективу и детерминационный фон актуального процесса.

Особую роль в развитии педагогической деятельности учителя играет возникновение кризисных моментов – «точек бифуркации», которые являются точками «ветвления» выборов целей, смыслов для педагога, обусловленных его возрастным развитием, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств. Кризис, прерывая стабильный этап развития профессиональной деятельности учителя, как правило, обуславливает разновекторный характер этого развития. В случае сохранения прежних «схем» профессиональной деятельности учителя для решения новых задач происходит ее деградация вплоть до полного разрушения. Если же кризис разрешается перестройкой системы моделей деятельности, и новые задачи начинают решаться педагогом новыми способами, то происходит прогрессивное качественное преобразование профессиональной деятельности.

Последовательность фаз развития деятельности и их разная длительность (совокупная временная характеристика развития) могут быть связаны с разной скоростью процессов, глубиной и сложностью качественных преобразований. Поэтому необходимым является рассмотрение собственно скоростных компонентов развития деятельности. Разновременность прохождения отдельных стадий, сроков достижения профессионализма, оптимумов в развитии различных структурных составляющих профессиональной деятельности представляют собой ее фундаментальную хронологическую характеристику. Не только отдельные компоненты, но даже их различные составляющие могут находиться в разных фазах своего развития за счет неодинаковой скорости, темпов развития. Именно многообразие темпов, по мнению исследователей, создает чрезвычайно сложную и разнородную во временном отношении картину развития. Усиление гетерохронии в развитии деятельности осуществляется в двух направлениях: за счет увеличения разнородности в темпах прохождения различных фаз разными системами и путем усложнения самой динамики, скоростных параметров процесса развития.

В философии специфика разного уровня организованности систем связывается с определенным комплексом хронологических характеристик, и прежде всего с темпом, как интегральным

свойством. Каждая система, в том числе и профессиональная деятельность, имеет особенный, присущий ей темп развития. В общефилософском плане подчеркивается, что темпы отражают интенсивность развития, протекания процессов на каждом новом этапе организации материи. Именно новые темпы обеспечивают стойкость системы новой ступени организации, как бы выводят ее из-под действия законов предыдущей.

Однако, по справедливому замечанию В.А. Петровского, динамическая сторона деятельности не исчерпывается лишь процессами осуществления деятельности (сюда относятся моменты движения, входящие в состав мотивационных, целевых и операциональных единиц деятельности на данном уровне и необходимых переходов между ними), а включает в себя моменты движения, охватывающие всю деятельность как предметно-процессуальное целое [5]. Этот аспект развития профессиональной деятельности учителя обретает существенную роль в рамках исследования нашей проблемы.

В концептуальной позиции А.Г. Асмолова и В.А. Петровского ключевым объяснительным понятием в обозначении динамики деятельности выступает «активность субъекта». С точки зрения авторов, «деятельность обладает собственным движением, в котором проявляются моменты собственно активности» [6]. В общем плане само понятие «активность» выступает как совокупность обусловленных субъектом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и преобразование деятельности и являет собой «моменты прогрессивного движения самой деятельности», которые характеризуются качественной трансформацией основных структурных моментов исходной деятельности.

Такое преобразование деятельности видится в актах выхода субъекта за рамки ситуации через преодоление «обусловленных ею ограничений, иначе говоря, в явлениях надситуативной активности». Следует подчеркнуть, что, именно в «надситуативной активности», с точки зрения авторов, отчетливо выделяется момент движения деятельности и проступает то, что обозначает собственно активность субъекта.

Таким образом, мы считаем важным подчеркнуть, что развитие человеческой деятельности вообще и профессиональной деятельности учителя в частности и ее движение не может быть понято в рамках адаптивной направленности, - деятельности свойственно особое качество - переходить за пределы функции приспособления субъекта. Принципиально важно для нас отметить, что акты «надситуативной активности» сопровождаются процессами «расширенного воспроизводства» мотивов, целей, установок, средств исходной деятельности, то есть обнаружением тех психологических новообразований, которые и обеспечивают качественную трансформацию деятельности.

Данные теоретические положения выступили также в качестве важнейших методологических регулятивов нашего исследовательского поиска и позволили адекватно отобразить специфику самого предмета исследования. Мы полагаем, что эта специфика состоит в следующем. Целостный процесс развития профессиональной деятельности учителя выступает в двух главных динамических проекциях – в аспекте реализации деятельности, ее осуществления (к этим процессам относятся моменты движения, входящие в состав мотивационных, целевых, операциональных и других компонентов деятельности и переходов между ними) и в аспекте процессов движения самой деятельности, ее самоизменения (когда субъектом осуществляется формирование предметной основы необходимой ему деятельности: ее мотивов, целей, задач и др.

Разрабатывая теоретико-методологические основы исследования, мы пришли к выводу о необходимости выделения еще одной важной методологической позиции, определяющей его специфику. Эта позиция заключается в следующем.

Анализ современных теоретических и эмпирических исследований позволил нам определить основную идею, на которой строится большинство современных концепций профессионального развития учителя, в том числе и его профессиональной деятельности. В их основе лежит представление об этом развитии как о процессе прохождения человеком в рамках педагогической профессии определенных этапов (довузовского, вузовского, послевузовского), на каждом из ко-

Педагогическое образование

торых формируется определенный педагогический опыт, подготавливающий его переход на другую стадию (этап). В этом плане особый интерес представляют исследования С.М. Годника, И.Д. Лушниковой, В.Н. Никитенко, Д.С. Ягафаровой и др.

Опираясь на выводы, сделанные данными исследователями, мы предприняли попытку изучения развития профессиональной деятельности учителя как «сквозного» процесса и выявления факторов, основных тенденций, принципов и условий общего характера этого развития. При этом мы основывались на выдвинутом учеными принципе, согласно которому «хронологически разновременное может быть типологически одновременным, а типологически разновременное – хронологически одновременным». Экстраполяция данного принципа на область нашего исследования означает, что педагогам, находящимся на разных стадиях профессионального становления (этапы довузовской подготовки, базового образования и профессионального совершенствования), могут быть присущи одни и те же динамические характеристики профессиональной деятельности; вместе с тем, у учителей в рамках одного и того же этапа системы педагогического образования эти характеристики могут быть принципиально различными).

Определение ведущих методологических подходов открывает возможность рассмотрения профессиональной деятельности учителя как целостного развивающегося процесса, а также оптимизации путей управления в системе непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Дернер Д. Логика неудачи: Стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997. С. 129.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. С. 100.
3. Педагогика: Учеб. пособ. для студ-в пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин и др. М.: Школа-Пресс, 1997. С. 101.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 186.
5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
6. Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1978. №1. С. 77.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-АДДИКТАМИ

Фото 1

**Андрюченко
Елена
Васильевна**

*– кандидат педагогических наук,
доцент, зав. кафедрой педагогики
и психологии математического
факультета НГПУ*

Динамика социально-экономических преобразований в России в течение последних двух десятилетий не могла не сказаться на социализации детей в обществе. В течение какого-то времени проблемы и результаты неблагоприятной социализации носили латентный характер и не были до конца осознаны в педагогической и психологической науке. Однако в последние годы социальные масштабы развития отклоняющегося поведения детей стали вполне очевидны не только для специалистов, но и для большинства населения страны, были активизированы различные аспекты деятельности социальных институтов, связанных с обучением и воспитанием подрастающего поколения. В педагогике и психологии стали разрабатываться идеи, теории, концепции, определяющие факторы, характер, сущность, динамику, профилактику явлений отклоняющегося поведения детей в условиях современной России. Появляются относительно новые направления исследований, требующие единства деятельности педагогов и психологов. В 1995 году в классификаторе профессий впервые фиксируется новая специальность – социальная педагогика, определяющая социальные направления педагогической деятельности, которые выходят далеко за пределы образовательной работы школьного учителя. В учебных планах педагогических вузов, начиная с 1995 года, наблюдается значительное изменение содержания и структуры психолого-педагогического блока подготовки будущих учителей по всем специальностям.

Проблема подготовки будущих учителей к работе с детьми-аддиктами является весьма актуальной в современных социальных условиях, что нашло свое отражение в ряде документов Министерства образования РФ. Педагогические вузы не могут находиться в стороне от решения данной проблемы и должны в полной мере использовать свой образовательный потенциал. Высшее педагогическое образование в данном случае оказалось на пересечении многих противоречивых социальных тенденций, которые всегда находятся в противоборстве при меняющемся или динамично развивающемся обществе. Такое положение высшего педагогического образования обусловлено несколькими причинами. Во-первых, оно достаточно демократично и охватывает весьма широкий социальный слой студентов. Во-вторых, оно связано с подготовкой профессионалов для работы в школе, представляющей собой самый массовый институт социализации, через который проходят абсолютно все дети в стране.

В-третьих, именно с учителем и его профессиональной деятельностью общественное мнение нередко связывает большинство школьных проблем учащихся, в том числе и тех, которые возникают под влиянием совершенно других причин. В-четвертых, подготовка учителя значительно осложнена в связи с резкой аддиктивной дифференциацией детей. В связи с этим появилось множество новых социально-образовательных потребностей, которых не было ранее, или которые не были так ярко и глубоко выражены.

Складывается ситуация, при которой образования, полученного в учебном заведении хватает на непродолжительный период, так как специалист постоянно сталкивается с новыми проблемами. Еще два десятилетия назад педагогическое образование не ставило проблемы работы с детьми в виктимогенной ситуации и с детьми-аддиктами. Как отмечено в «Концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде» (2001) в современном мире такая работа является необходимым условием реализации профессиональных функций педагога, поскольку наркотическая ситуация в стране весьма неблагоприятна. В то же время в России нет достаточного социального педагогического опыта, чтобы справиться с этой проблемой в относительно короткие сроки. Данный опыт появляется не только на социальном уровне, но и у каждого учителя в каждой конкретной социально-педагогической ситуации. Нет сомнения в том, что воспитательный аспект подготовки педагогов обязательно должен включать в себя вопросы деятельности в виктимогенных условиях (А.В. Мудрик, Е.В. Руденский и др.). Кроме того, в системе педагогического образования осуществляется подготовка целого корпуса специалистов, которые обуславливают масштабы проникновения новых научных идей в педагогическую практику профессиональной деятельности.

Проблемы воспитания подрастающего поколения становятся все более приоритетными по отношению к проблемам обучения. Существует разрыв между обученностью и воспитанностью молодых людей, при котором воспитанность значительно «отстает» от обученности. Воспитание представляет собой управляемый целенаправленный процесс социализации ребенка, осуществляемый в интересах общества и личности. Социальная и личностная ценность воспитания определяется развитием возможностей человека реализовать свой творческий потенциал в реальных условиях социальной практики. В «Концепции воспитания школьников» (1993), разработанной ведущими педагогами и психологами с учетом анализа социальных сложностей «переходного периода» (А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, В.И. Додонов и др.), были выделены основные задачи воспитания, решение которых должно способствовать полноценному и гармоничному развитию личности. Среди многообразия этих задач можно отметить те, которые направлены на профилирование отклоняющегося поведения молодых людей: формирование самосознания, ценностного отношения к собственной жизни, реализация потребности в её проектировании и осуществлении; формирование потребности в высоких культурных ценностях; реализация способностей в разнообразных сферах человеческой деятельности; формирование общечеловеческих норм гуманистической морали; развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства; воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие социальной ответственности; воспитание социальноценной целеустремленности; развитие потребности в здоровом образе жизни. Поскольку целенаправленная социализация осуществляется в семье и в образовательных учреждениях, система воспитания школы становится все более значимым фактором в личностном развитии подрастающего поколения. Однако целенаправленная и стихийная социализация молодежи реализуются параллельно друг другу. Именно в стихийной социализации чаще всего молодые люди приобретают аддиктивные черты. Поэтому современная педагогика и психология ставят проблемы психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения детей.

В современной теории аддиктивное поведение детей исследуется в контексте изучения общих вопросов отклоняющегося поведения относительно недавно, однако создан целый ряд весьма глубоких концепций развития аддикции, которые могут служить теоретической базой для раз-

работки различных направлений профилактики этого явления в обществе (Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, В.Ю. Завьялов, Н.Л. Карпова и др.). В широком смысле под аддиктивным поведением понимается стремление человека изменить свое психическое состояние искусственным способом. Это может быть употребление каких-либо средств (фармакологическая аддикция) или чрезмерная фиксация на каких-либо видах активности, способствующих психическому возбуждению (азартные игры и т.д.). Нередко аддикции возникают и развиваются именно в школьном возрасте. Поскольку аддиктивное поведение является одним из видов отклоняющегося поведения, основные проблемы его профилирования решаются в рамках общих проблем профилактики отклоняющегося поведения в образовательных системах.

Большая роль в профилировании развития отклоняющегося поведения детей принадлежит учителю как ключевой фигуре образовательного процесса средней школы. В педагогике вопросы профилактики аддиктивного поведения недостаточно глубоко исследованы, несмотря на понимание теоретиками и практиками важности решения данной проблемы. В настоящих условиях учитель пока еще не готов решать проблемы профилирования явлений аддикции в детском поведении. Именно поэтому будущего учителя необходимо готовить к этому уже с первых лет профессионального педагогического обучения.

Новые Государственные образовательные стандарты высшего педагогического образования включают в себя большой информационный блок, так или иначе связанный с такой подготовкой. Здесь основное значение приобретают дисциплины психолого-педагогического цикла (социальная педагогика, семейведение, психолого-педагогическая диагностика, педагогическая и возрастная психология, социальная психология, коррекционная педагогика, педагогическая антропология и др.), которые несут полезную для учителей информацию об условиях, факторах, причинах, истоках, сущности, развитии аддиктивного поведения. Для того, чтобы предотвратить развитие какого-либо процесса, или затормозить, приостановить его (не говоря уже о возможностях его трансформации, преобразования), необходимо иметь ясное представление о нем и уметь распознавать на ранней стадии формирования. Одно психологическое или педагогическое курсовое обучение было бы явно недостаточно для качественной подготовки студентов – будущих учителей к профилактике аддиктивного поведения детей. Кроме того, формы аддикции имеют свою динамику в зависимости от изменения жизнедеятельности людей, их потребностей, научно-технического прогресса и даже моды (например, киборг- аддикция). Поэтому, на наш взгляд, такая подготовка должна носить опосредованный характер, сущность которого заключается в возможности решения проблемы при изучении любого педагогического или психологического курса в том или ином аспекте. Так, например, при изучении курса педагогики студенты получают информацию об индивидуальном, дифференцированном, личностном и других походах и возможностях их использования в различных группах детей; знакомство с возрастной психологией дает представления о возрастных нормативных кризисах, которые нередко становятся причиной аддикции или благоприятным феноменологическим фоном её формирования; социальная педагогика содержит в себе информацию о факторах виктимизации; в курсе семейведения изучаются истоки формирования аддикции в связи с типами семейного воспитания и т.д. Крайне трудно готовить студентов к работе с детьми-аддиктами только средствами одного курса или спецсеминара, хотя такие курсы предусматриваются программой. Должна быть разработана система подготовки, рассчитанная на решение практических проблем профилирования детской аддикции с учетом достижений современной дидактики, теории воспитания, психологии, психотерапии и других наук.

Таким образом, подготовка будущих учителей к профилактике аддиктивного поведения в детском возрасте и работе с детьми-аддиктами может осуществляться в рамках общей психолого-педагогической подготовки как контекстное образование. Она предусматривает своеобразное «сквозное» обучение, способствующее накоплению студентами все большего количества знаний по проблеме, формированию соответствующих умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Все компоненты содержания образования реализуются в данной подготовке.

Моделирование процесса такой подготовки учитывает реалии современного образовательного пространства вуза как института целенаправленной профессиональной социализации будущих учителей, который включает в себя различные формы и методы работы: лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, коллоквиумы, педагогическую практику различных видов, научно-поисковую работу (курсовые и дипломные проекты) и много других. Мы предлагаем модель системы подготовки студентов педагогических вузов к работе с детьми-аддиктами, включающую в себя четыре основных компонента: информационный, самоактуализационный, практический, аналитико-исследовательский. Каждый компонент функционален по отношению к формированию профессионализма учителя применительно к поставленной проблеме и структурным составляющим общего содержания образования в педагогическом университете. Иными словами, реализация каждого компонента при подготовке учителя вносит свои изменения в структуру его профессионального саморазвития и готовности решать практические проблемы.

Информационный компонент представляет собой базу данных (по всем курсам), обеспечивающую единое информационное пространство обучения, позволяющее студенту усвоить основные вопросы, связанные с психолого-педагогическими проблемами аддиктивности детей не только на уровне знания, но и на уровне понимания (знание в совокупности с переживанием личностной значимости проблемы) как постижения сущности феномена. В каждом курсе психолого-педагогического блока должны быть темы, предусматривающие усвоение и переработку соответствующей информации студентом. Причем эта информация не должна иметь негативного контекста с точки зрения возможностей решения сложных проблем. Необходимо избежать социально-профессиональных последствий, которые в свое время способствовали ликвидации педологии как направления исследований и учебной дисциплины. Кроме того, важно дидактическое обеспечение при обучении студентов: учебные и методические пособия, разработки, программы, электронные учебники и т. д. При этом дидактические материалы должны быть предназначены именно для учителей, социальных педагогов, которые будут решать вопросы аддиктивности детей в контексте решения общих образовательных проблем современной школы (гимназии, лицея, колледжа...). Тот факт, что работа с детьми-аддиктами выполняется среди других видов педагогической работы учителя, должен быть обязательно учтен при структурировании общего содержания психолого-педагогического образования студентов. Знание особенностей региональных условий также должно быть предусмотрено при составлении образовательных программ. Разные регионы России имеют разные показатели динамики аддиктивности детей, связанные с общим уровнем жизнедеятельности населения, занятостью взрослых, социально-культурной, научной или индустриальной развитостью, спецификой досуга в зависимости от климатических и географических условий, наличия крупных городов, мегаполисов и других факторов. Вполне понятно, что информационный компонент системы психолого-педагогической подготовки учителей будет претерпевать некоторые изменения в зависимости от тех изменений, которые происходят в жизни, науке, педагогической практике. Поэтому он должен быть представлен как на уровне устойчивой информации (все то, что связано с фундаментальными исследованиями по проблеме: закономерности, принципы, подходы, сущностные характеристики феноменов и т. д.), так и на уровне ситуативной, но значимой информации, претерпевающей некоторую динамику (технологические разработки, опыт педагогической деятельности, опыт психолого-педагогической коррекции и т. д.).

Самоактуализационный компонент системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя к работе с детьми-аддиктами представляет собой формирование готовности студентов к осознанию и реализации собственных возможностей как индивидов, личностей и субъектов деятельности. Студенты педагогического вуза должны иметь адекватные представления о своих возможностях и ограничениях, которые будут оказывать существенное влияние на процесс оптимизации взаимодействия с детьми-аддиктами. Такие явления как заниженная или завышенная самооценка, ярко выраженные акцентуации характера, непродуктивные стратегии взаимодействия в конфликтной ситуации и подобные им, выступают значимыми дестабилизирующими фе-

номенологическими факторами педагогического взаимодействия. Поэтому необходима диагностика и самодиагностика студентами своих собственных индивидуальных особенностей; понимание их социальных проявлений и учет достоинств и недостатков своей личности при взаимодействии с детьми в условиях социально-ролевых, возрастных и когортных различий. Каждый учитель. Точно также, как и любой человек, имеет какой-то особый талант, какую-то сторону личности, которая является его несомненным достоинством и выгодно отличает его от других. Эти сильные и яркие стороны личности весьма значимы, особенно при взаимодействии с детьми, имеющими проблемы. Поэтому реализация принципа индивидуально-рефлексивного подхода в обучении будущих учителей позволит им «найти свою нишу» в педагогической деятельности. В связи с этим программы подготовки должны предусматривать разнообразные задания для студентов, спецкурсы, спецсеминары, возможности прохождения педагогических практик в различных образовательных и социальных учреждениях, широкую вариативность тематики курсовых работ и дипломных исследований. Профессиональная самоактуализация учителя как процесс осознанного, активного, адекватного самопроявления личности в педагогической деятельности на всех уровнях её функциональной динамической структуры, может быть сформирована уже в процессе психолого-педагогической подготовки студентов. Влияние самоактуализирующегося учителя на учеников определяется по каждому направлению ведущих общепедагогических видов деятельности: гностической, конструктивной, коммуникативной, организаторской.

Практический компонент системы психолого-педагогической подготовки учителей к работе с детьми-аддиктами представляет собой формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в образовательных и воспитательных учреждениях (школы, детские оздоровительные центры, социальные организации, детские дома, дома творчества). Реализация данного компонента осуществляется в процессе прохождения студентами различных видов педагогических практик, где закрепляются сформированные ранее умения и навыки. Педагогическая практика должна предусматривать деятельность по выявлению детей с отклоняющимся поведением на симптоматическом уровне психолого-педагогической диагностики; определение причин и условий развития аддикции, её тип; выявление социометрического статуса аддиктивного ребенка в группе сверстников и педагогическую коррекцию статуса; изменение социально-ролевого репертуара аддикта через динамику различных форм работы и вовлечение ребенка в коллективные виды деятельности. При прохождении педагогической практики студенты учатся решать проблемы оптимизации социальных отношений аддикта, помогают ему реализовать свои способности применительно к социально-ценностным аспектам жизнедеятельности детской группы. Будущие учителя создают локальную воспитательную систему, направленную на духовно-ценностную ориентацию воспитанников. В это же время они оказывают индивидуальную помощь детям-аддиктам, реализуя психотерапевтический подход в воспитании. Организация детской социальной среды в рамках локальной воспитательной системы является важным фактором профилактики и коррекции аддиктивного поведения детей. Здесь используется широкий арсенал средств, приемов, форм деятельности.

В традиционной образовательной программе педвуза с некоторой долей условности можно выделить два вида педагогической практики: практика учебно-воспитательной работы в школе (где будущий учитель выступает как предметник, методист и классный руководитель) и практика в детском оздоровительном центре (здесь учитель выступает как организатор досуговой деятельности детей). Оба вида практик имеют большие возможности для коррекционной работы с детьми-аддиктами. Практика может быть дополнена (и зафиксирована в учебном плане вуза) еще одним видом: социально-педагогической практикой в различных учреждениях, целенаправленно работающих с трудными детьми (детские приюты, детские дома, социальные центры реабилитации, инспекции по делам несовершеннолетних). Очевидно, что этот вид практики не является широко распространенным при подготовке современного учителя, но на наш взгляд имеет, больше возможностей для совершенствования подготовки учителей к работе с проблемными детьми. Специфика этой практики заключается прежде всего в том, что здесь все дети являются проблем-

Педагогическое образование

ными, поэтому педагогические подходы должны учитывать отсутствие социальных групп адаптивных детей. Здесь будущий учитель вынужден в большей степени интегрировать свои воспитательные влияния с другими участниками социально-педагогического процесса (психологами, медиками, воспитателями, социальными работниками, инспекторами по делам несовершеннолетних преступников).

Что касается аналитико-исследовательского компонента системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя к работе с детьми-аддиктами, то он реализуется через научную работу студентов по решению тех или иных проблем воспитания и обучения детей с отклоняющимся поведением. Тематика курсовых и дипломных работ студентов должна учитывать это направление исследований. Студенты учатся решать практические педагогические проблемы, возникающие в современных условиях при работе с трудными детьми, опираясь на нормативную базу, используя достижения науки, грамотно анализируя ситуацию, используя различные диагностические процедуры, осуществляя педагогический эксперимент и верифицируя результаты. Это одно из наиболее сложных направлений подготовки, которое может качественно выполняться только на его заключительном этапе, когда студенты имеют определенный запас знаний, профессиональную мотивировку и опыт педагогической деятельности в учреждениях разного типа.

Таким образом, предлагаемый нами подход в подготовке учителя к работе с детьми-аддиктами представляет собой пока общее видение решения проблемы на основе использования образовательного потенциала педагогического университета. Его конкретизация осуществляется при практической деятельности группы специалистов – педагогов и психологов. Можно отметить, что данный подход реализуется в практике деятельности преподавателей кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского госпедуниверситета, единственного факультета в стране, объединившего две, весьма далекие друг от друга специализации и открывшего отделение «математика и социальная педагогика».

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 031300 – Социальная педагогика). М., 2000.
2. Концепция воспитания школьников в современных условиях. М.: РАО, 1993.
3. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде // Вестник образования. 2000. № 8.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, 2001.
5. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990.

**Ромашина
Светлана
Яковлевна**

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой раннего обучения иностранным языкам, декан педагогического факультета БГПУ, член-корреспондент МАНПО;

**Шарапановская
Елена**

Владимировна
– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования БГПУ;

**Четошников
Екатерина
Викторовна**

– аспирантка кафедры психологии образования БГПУ;

**Скорлупина
Олеся**

Алексеевна
– аспирантка кафедры психологии образования БГПУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В условиях нестабильности современной социальной ситуации особое значение приобретает способность человека поддерживать состояние психологического благополучия, гибко реагируя на внешние изменения, сохранять чувство душевного равновесия, склонность к позитивному восприятию мира, владение навыками бесконфликтного общения, стрессоустойчивость, умение выбирать эффективные поведенческие стратегии, оптимальный уровень социальной компетентности, способствующие созданию условий для самореализации и самоактуализации личности. Не менее важно, чтобы молодые люди умели выработать свою жизненную позицию, позволяющую им ориентироваться в обилии тех взглядов, теорий, информации, искушений, которыми окружает их современное общество, выработать свое отношение к ним, выстроить систему представлений об обществе и своем месте в нем.

Особенно важно создавать условия для развития выше перечисленных качеств у будущих педагогов.

Опираясь на психологические критерии и ступени профессионализма, разработанные А.К. Марковой: субъективные (насколько профессия соответствует требованиям человека, его мотивам, склонностям, обладание педагогом совокупностью необходимых профессиональных качеств личности, позитивное отношение к себе как профессионалу, отсутствие личностных деформаций), результативные (развитие способностей учащихся, адаптированность выпускников к социальной жизни, их готовность к саморазвитию), процессуальные (какие способы, методы, технологии применяет педагог в процессе обучения и воспитания: педагогическую эмпатию, рефлексивность и др., какова психологическая цена достигнутых результатов), критерии профессиональной обучаемости, творчества (на сколько человек открыт или закрыт для нового, стремится ли обогатить профессию своим личным вкладом, способствует ли созданию благоприятного психологического климата в классах и школе) и др., мы можем сказать, что степень соответствия учителя вышеперечисленным критериям во многом зависит от личностных качеств учителя, знания им психологии, умения применить эти знания на практике. Однако, вряд ли будущий педагог сможет осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с критериями профессионализма, если он не опирается на таковые в собственной жизнедеятельности.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек-человек». Эта группа профессий, при описании которых в значительной степени рефлексированы свойства человека, его личности. Именно здесь представлены опоры на социальные нормы и душевные качества людей.

Учительская профессия относится к типу профессий, представители которой больше других подвержены профессиональным деформациям, в связи с тем, что общение с другим человеком обязательно включает его обратное воздействие на субъекта данной деятельности. Большую часть своей жизни учитель проводит в стрессогенной среде, создаваемой, помимо прочих причин, самими педагогами (Л.М. Митина). Учительская профессия требует больших резервов самообладания и саморегуляции. Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей и навыков самоорганизации приводят к тому, что значительная часть учителей страдает болезнями стресса: соматическими и нервно-психическими.

Некоторые из нежелательных и непродуктивных позиций и моделей профессионального поведения вольно или невольно формируются еще в процессе подготовки будущих педагогов: студенты усваивают, что главное условие успеха – это соблюдение психологической дистанции с учениками. Такие установки способствуют выработке неадекватно холодного поведения, маскирующего добрые чувства и положительные внутренние установки учителя.

Критерием культуры личности будущего педагога можно считать оптимальность и конструктивность ее собственного самовыражения, самореализации и выбираемого способа осуществления профессиональной деятельности. Психологическая же культура личности – комплексное понятие, включающее знание человека об основных факторах и законах развития внутреннего мира, способах и приемах саморегуляции, лежащих в основе психического здоровья личности. То есть, психологическая культура личности – залог личностной и профессиональной успешности человека. Личность выпускника, его жизненная позиция, ценностные ориентации, стремление к самосовершенствованию, умение строить отношения с окружающими, психологический климат в студенческих группах могут служить показателями эффективности воспитательной работы в вузе.

В течение последнего десятилетия предпринимались различные попытки решения перечисленных задач через учебные курсы школьных программ, призванных обеспечить учащихся знаниями в области этики, психологии. Учебные программы таких курсов предполагают предоставление учащимся возможностей самопознания, выработку навыков диалогического взаимодействия, развитие социальной сензитивности, интериоризацию гуманистических ценностей. Однако, предметы такого цикла ведутся не во всех школах, а иногда не отличаются высокой эффективностью. Предполагаемая интериоризация предлагаемых ценностей происходит не всегда, а знания, полученные учащимися, остаются сугубо теоретическими, никак не влияя на их повседневную жизнь, способы решения возникающих проблем.

К началу студенческой жизни многие из них не могут выстроить в систему свои представления о морали и нравственности, не умеют конструктивно действовать, склонны перекладывать ответственность за свою жизнь на внешние факторы, эмоционально неустойчивы, не уверены в себе, не умеют строить межличностные отношения на бесконфликтной основе. Структура коллектива в студенческих группах формируется стихийно и не всегда благополучно. Студенты нуждаются также в индивидуальной психологической помощи и поддержке со стороны психологов для решения возникающих сложных жизненных ситуаций, конфликтов с преподавателями и курсниками, страхов и других проблем. От умения выпускников вуза – будущих педагогов – понимать собственные чувства и преодолевать свои психологические защиты, от индивидуального жизненного опыта зависит педагогический профессионализм, гарантирующий сохранение психологического здоровья будущим поколениям.

Повышение уровня психологической культуры студентов возможно в рамках существующих учебных курсов. В этой связи особое значение приобретает модель профессионального поведения преподавателя, его готовность осуществлять профессиональную деятельность в рамках субъ-

ект-субъектной парадигмы, терапевтичность всех его слов, действий, поступков по отношению к отдельным студентам или группе. Умение преподавателя использовать повседневные ситуации общения в целях повышения уровня психологической культуры студентов, освоения ими навыков позитивного восприятия жизни, развитие образа мира и опоры на него, как на «информационный фильтр» (Е.В. Ушакова), позволяющий избегать избыточной негативной информации, способствовало бы созданию оптимальных условий для личностного и профессионального развития студентов, повышало бы эффективность обучения.

Доминирующая в рамках учебных курсов направленность на познавательную деятельность не дает возможности оказать студентам педагогическую и психологическую поддержку в необходимом объеме. Исследования уровня выраженности личностных и профессионально-значимых качеств у студентов-психологов 2, 3, 4 курсов показали, что многие качества находятся за пределами нормы («Психодиагностика уровня развития личности» Н.Р. Битяновой).

Уровень выраженности личностных и профессионально-значимых качеств студентов-психологов 2, 3, 4 курсов

Профессионально-значимое качество		Общее к-во опрошенных	Количество опрошенных, у которых кач-во за пределами нормы(в %)
1.	Замкнутость, скрытость	90	60
2.	Эмоциональная неустойчивость	90	72,5
3.	Склонность к доминированию-подчинению	90	33
4.	Недобросовестность, игнорирование общественных норм	90	27
5.	Тревожность, неуверенность, чувство вины	90	44
6.	Низкий самоконтроль, недисциплинированность	90	38
7.	Низкий интеллект	90	56

Обращают на себя внимание такие показатели, как интеллект (причиной такой низкой оценки собственных интеллектуальных возможностей могут быть как низкая самооценка, так и высокая критичность), а также эмоциональная неустойчивость, тревожность, чувство вины. А ведь для успешной профессиональной деятельности психологу требуются достаточно устойчивая и адекватно высокая самооценка, позитивный взгляд на мир, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе. В целом, показатели различаются по группам. Среднегрупповые показатели могут иметь разброс от 3 до 11 параметров за пределами нормы (из 16, предлагаемых в методике). Немаловажным является и тот факт, что ряд качеств, в том числе и перечисленные в таблице), находятся на крайних границах нормы.

Некоторые вузы России предлагают дополнительные специальные курсы, направленные на овладение студентами навыками сохранения психологического здоровья, самопознания, общения.

На наш взгляд, наиболее интересной и перспективной представляется идея создания программы психолого-педагогического сопровождения студентов, реализуемая в ряде вузов России. Программа психолого-педагогического сопровождения охватывает все годы обучения и предполагает не только индивидуальный подход к каждому студенту со стороны преподавателей, кураторов, администрации, но и специально организованную систему психологической помощи всем участникам образовательного процесса в вузе. В рамках деятельности такой службы возможна организация просветительской и профилактической работы с преподавателями Система психологической помощи включает индивидуальные и групповые консультации. Работа службы осуществляется по следующим направлениям: просветительское, психопрофилактическое, психодиагностическое, психокоррекционное, консультативное. Наличие службы психологического сопровождения позволит оказать студентам помощь в решении конфликтов со сверстниками и преподавателями, родителям, а также оказать психологическую поддержку молодым семьям. Наблю-

Педагогическое образование

дения, интервью, беседы со студентами ряда барнаульских вузов показали, что многие из них нуждаются в психологической помощи и охотно воспользовались бы ею. Студенты обращаются к сотрудникам службы не только со своими внутриличностными проблемами, проблемами межличностных отношений, но и по вопросам, связанным с воспитанием и психокоррекцией своих детей. Значительное количество студентов заинтересовано в более глубоком познании своей личности и хотели бы получить квалифицированную помощь в этом вопросе. Было опрошено 115 студентов педагогического факультета, получающих специальность педагог-психолог. В опросе приняли участие студенты 2, 3 и 4 курсов. На вопрос: «Испытывали ли Вы необходимость получения индивидуальной консультации, помощи психолога за время обучения в вузе?» утвердительно ответили 83,5% опрошенных. Причем, часть опрошенных отмечает, что такую необходимость испытывает часто, а у некоторых потребность в психологической поддержке есть и в настоящий момент. Студенты предлагают создать профессиональное сообщество и считают, что в силу специфики специальностей, связанных с психологией, особенно важно организовать его на педагогическом факультете. На вопрос: «Нужна ли психологическая служба в вузе?» утвердительно ответили 96,5% опрошенных. Положительные отзывы студентов получили уже первые мероприятия, проведенные в преддверии создания психологической службы на факультете. Стоит, наверное, отметить, что, несмотря на существование в городе значительного количества центров психологической реабилитации населения, кризисных центров, коммерческих организаций, предлагающих психологические семинары и тренинги, стоимость их услуг далеко не всегда доступна студентам.

Система психолого-педагогического сопровождения студентов может включать в себя и социальную работу, позволяющую оказывать помощь в решении социально-бытовых проблем, трудоустройстве и пр.

Программа психолого-педагогического сопровождения студентов позволяет решать проблемы адаптации студентов-первокурсников к системе высшего образования, будет способствовать сохранению психологического здоровья всех участников образовательного процесса, личностному и профессиональному развитию студентов.

На педагогическом факультете Барнаульского государственного педагогического университета создана психологическая служба, оказывающая студентам и преподавателям разных факультетов вуза квалифицированные психологические услуги. Психологическая служба предоставляет дополнительные образовательные услуги по изучению курсов, не входящих в учебную программу (лекции, семинары), а также проводит практико-ориентированные занятия: тренинги, практикумы, индивидуальное консультирование. В качестве просветительской деятельности используются такие формы работы со студентами, как выставки психологического рисунка, клуб общения. Уже первые шаги в деятельности службы показали, что предлагаемые ею услуги востребованы, а новые формы работы открывают возможности для профессионального роста преподавателей и студентов, позволяют выстроить новую систему взаимоотношений и сотрудничества преподавателей с будущими психологами. Содружество преподавателя и студента в рамках психологической службы воплощает в жизнь систему тьюторства, открывает новые возможности для получения студентами навыков практической работы по специальности (в том числе и прохождения педагогической практики), рождает к жизни совместные проекты.

Приоритетной целью своей работы психологическая служба факультета считает просветительскую и психопрофилактическую работу. Именно эти направления дают возможность повысить уровень психологической компетентности и культуры значительного количества студентов, способствуют появлению у них стремления к более глубокому самопознанию. Психологическое просвещение позволяет подняться на новый уровень осознания жизни, осмыслить новые подходы и взгляды на решение жизненных проблем, осуществить свой выбор средств для поддержания своего психологического здоровья. Студенты становятся активными участниками просветительской работы, способны к самостоятельному решению многих возникающих психологических проблем. Немаловажным является предоставление информации о том, где и у каких специали-

стов можно получить квалифицированную психологическую или медицинскую помощь. Важно, чтобы студенты и преподаватели имели возможность и право выбора специалиста или организации, к которым они могут обратиться. Востребованной является информация о специфике профессиональной помощи, оказываемой узкими специалистами и о различиях в сферах их компетенции. Многие проблемы носят комплексный характер, и в их решении должны принимать участие разные специалисты. Высокий уровень информированности студентов, преподавателей позволяют им сделать правильный выбор. Однако, даже широкий спектр услуг различных клиник и центров не умаляет роль и значение психологической службы внутри вуза. Многим студентам и педагогам свойственна пассивная позиция в отношении своего психологического здоровья, в связи с чем они не могут найти время на посещение специалистов городских центров. Доступность внутривузовской службы, высокая степень доверия к сотрудникам службы позволяет им получить необходимую помощь с минимальными временными затратами.

В качестве образца ниже приводится разработанная концепция развития психологической службы педагогического факультета БГПУ.

Концепция строится в соответствии с основополагающими документами о психологических службах в вузах, а также с уставом, концепцией, стратегическим планом развития БГПУ.

Основной целью деятельности службы является обеспечение высококвалифицированного, способствующего сохранению психологического здоровья, личностному развитию, психолого-педагогического сопровождения студентов и преподавателей факультета.

Достижение основной цели реализуется на основе комплексного подхода по следующим направлениям: консультационному, диагностическому, профилактическому, просветительскому с применением наиболее эффективным технологий и методик.

2. Цели и задачи развития службы:

2.1 Способствовать созданию и поддержанию психологического благополучия студентов БГПУ преподавателей путем развития:

- навыков позитивного мышления;
- внутреннего локуса контроля;
- адекватной самооценки;
- личностной гибкости;
- готовности и умения выбирать эффективные жизненные стратегии;
- умения планировать свой жизненный путь;
- навыками эффективной коммуникации;
- освоения методов и приемов психологической защиты.

2.2 Способствовать созданию условий для личностного и профессионального становления и развития студентов БГПУ:

- через повышение уровня психологической культуры, психологической и социальной компетентности;
- трансформацию образа мира, «вписывание» ценностей субъект-субъектной парадигмы в профессиональный образ мира студента;
- развитие рефлексии и эмпатии;
- формирование эффективных моделей профессионального поведения;
- формирование готовности к самопознанию, самоопределению и саморазвитию;
- формирование жизненной позиции, нравственности;
- выявление и целостное развитие их способностей.

2.3 Способствовать формированию благоприятного психологического климата в студенческих группах.

2.4 Способствовать обеспечению целостной адаптации студентов к содержанию и организации образовательного процесса в целом, и к конкретным жизненным задачам, возникающим по мере профессионального самоопределения, а также на решение конкретных жизненных проблем лиц, обращающихся в психологическую службу.

3. Приоритетные направления

3.1. Способствование созданию культурно-значимой среды, обеспечивающей полноценные условия для самообразования студентов, их личностного развития, психолого-педагогическая поддержка разнообразной культурной деятельности студентов.

3.2 Просветительско-профилактическая работа со студентами с целью повышения психологической культуры и компетентности, социальной компетентности, создающая возможности для предотвращения или самостоятельного решения ими возникающих проблем.

4. Основные виды деятельности службы

4.1 Психологическое просвещение

Данный вид деятельности определяется необходимостью формирования у студенческой молодежи, преподавателей, администрации университета потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития, создания условий для полноценного личностного развития и самоопределения на каждом возрастном этапе, своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении и развитии личности. Психологическое просвещение осуществляется в виде лекций, семинаров, бесед, тренингов.

4.2 Психологическая диагностика

Психодиагностика проводится при индивидуальном или групповом консультировании по заявкам клиентов службы.

4.3 Психологическая профилактика

В рамках психопрофилактического вида деятельности специалистами службы ведется работа:

- по адаптации студенческой молодежи к условиям обучения в университете;
- по развитию программ индивидуальной работы со студентами;
- по созданию условий, обеспечивающих профилактику дезадаптационных состояний студентов (при переходе на каждый новый этап обучения в вузе);
- по созданию благоприятного психологического климата в студенческих группах и на факультете в целом;
- по оптимизации информационной среды на факультете;
- по предупреждению и снятию психической перегрузки студентов в процессе обучения.

Психологическая профилактика реализуется в виде проведения бесед, лекций, семинаров, тренингов, консультаций, работы с социально-педагогической ситуацией.

4.4 Консультативная деятельность

Данный вид деятельности направлен на оказание психологической помощи в специально организованном процессе общения психолога и студента (или другого субъекта образовательной среды) в ходе которого последнему оказывается помощь в самопознании, в формировании мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности; формирование адекватной самооценки в реальных жизненных условиях и т. д.

В результате этого процесса актуализируются дополнительные психологические силы и способности студентов к преодолению кризисных ситуаций и достижению эмоциональной устойчивости, что способствует выработке новых путей выхода из трудной жизненной ситуации, личностному росту и саморазвитию личности.

4.5 Тренинговая работа

Данный вид деятельности осуществляется по мере возникновения запросов, предполагающих проработку проблем, связанных с трудностями в межличностном общении. Тренинговая работа также выполняет просветительскую и профилактическую функции.

5. Права, обязанности и ответственность сотрудника психологической службы

5.1 Сотрудник психологической службы несет ответственность за сохранение документации службы.

5.2 Сотрудник психологической службы несет профессиональную ответственность за проведение своих работ строго в пределах своей профессиональной компетентности.

5.3 В своей профессиональной деятельности сотрудник службы **обязан**:

- рассматривать вопросы и принимает решения строго в границах своей профессиональной компетентности, не берет на себя решение вопросов, не выполнимых с точки зрения современных требований психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей (медицина, социальная сфера и др.);
- повышать свой профессиональный уровень, изучая новейшие достижения психологической науки и практики, знает основы возрастной и педагогической психологии и принципы организации психологической службы в системе образования;
- в решении всех вопросов исходить из интересов клиента, оказывая возможную помощь в решении его индивидуальных проблем;
- соблюдать конфиденциальность имеющейся информации, не распространяет сведения, полученные в результате консультационной и тренинговой работы, если ознакомление с ними может нанести ущерб клиенту и его окружению;
- вести запись и регистрацию всех видов психологической деятельности в соответствии с предлагаемыми образцами отчетной документации.

5.4 В своей деятельности **сотрудник психологической службы имеет право**:

- самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с клиентами, выбирать формы и методы работы, решать вопросы об очередности проведения различных видов работ, выделяя приоритетные направления;
- на создание условий со стороны администрации со стороны вуза, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
- отказываться от выполнения распоряжений администрации в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессиональным и этическим принципам его деятельности, определяемых настоящим положением;
- знакомиться со всей имеющей документацией, необходимой для профессиональной деятельности;
- обращаться с запросами в соответствующие учреждения, инстанции для получения необходимой информации по вопросам, связанным с психологическим состоянием клиента;
- вести работу по пропаганде и внедрению в сферу высшего образования современных психолого-педагогических знаний путем проведения лекций, семинаров, бесед, выступлений;
- выступать с обобщением имеющегося опыта своей работы в научных, научно-популярных газетах, журналах и пр.

6. Механизмы (факторы), обеспечивающие реализацию концепции развития психологической службы педагогического факультета БГПУ

6.1 Наличие в составе службы квалифицированных специалистов в области психологии.

6.2 Постоянный личностный и профессиональный рост сотрудников службы.

Сотрудники службы оцениваются с позиции их соответствия идеалу воплощения тех знаний, взглядов, технологий, методик, носителями которых они являются. По жизненной и профессиональной успешности сотрудников службы студенты могут судить о достоинствах предлагаемых им знаний, что, в конечном итоге, во много определяет эффективность работы службы.

6.3. Наличие необходимой материальной базы, методического обеспечения.

6.4. Система взаимодействия службы с администрацией, кафедрами вуза.

6.5 Координация деятельности службы с кафедрами психологии вузов города, страны, центрами психологической и социальной помощи г. Барнаула.

7. Этические принципы психолога ПС педагогического факультета БГПУ.

В своей работе психолог руководствуется следующими принципами

7.1 *Принцип экологичности, нравственности.* Во всех своих профессиональных действиях психолог следует принципу этического кодекса «Не навреди». Организация работы психолога

Педагогическое образование

должна быть такой, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили ущерба здоровью, психологическому состоянию или социальному положению клиента.

7.2 Принцип самоактивизации. Поиск внутренних источников саморазвития, творческий подход к профессии

7.3 Принцип гибкости. Готовность и способность к разумному компромиссу с различными структурными подразделениями вуза.

7.4. Принцип выделения приоритетов. Умение психолога выделить приоритетные, первоочередные задачи работы с клиентами, умение выбирать оптимальные методы работы.

7.5. Принцип постоянного личностного и профессионального развития. Подразумевает стремление к постоянному совершенствованию, разумную самоиронию.

7.6 Принцип компетентности. Психолог имеет право рассматривать и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетентности.

7.7 Принцип профессионального содружества. Готовность и открытость к профессиональному взаимодействию, обмену профессиональным опытом с коллегами.

7.8 Принцип объективности. Процесс консультирования должен быть беспристрастным. На клиента не должны оказывать влияния симпатии, антипатии или настроение психолога.

7.9. Принцип конфиденциальности. Информация, полученная психологом в процессе работы с клиентом на основе доверительных отношений, не подлежит преднамеренному или случайному разглашению и должна быть представлена таким образом, чтобы она не могла скомпрометировать клиента, психолога и психологическую науку.

7.10 Принцип взаимоуважения психолога и клиента. Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных конституцией РФ. Работа допускается только после получения согласия клиента участвовать в ней.

7.11 Принцип сотрудничества психолога и клиента. Психолог обязан уведомить клиента о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных им вопросов, о пределах своей компетентности и границах своих возможностей.

7.12 Принцип профессионального общения психолога и клиента. Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психологического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, эффективно решать поставленную задачу, а с другой – поддерживать у испытуемого чувство удовлетворения от общения с психологом.

Таким образом, создание психологической службы в вузе – это создание полноценной среды для самообразования студентов и поиска ими культурного интереса. Это, по словам Н.Б. Крыловой, наполнение среды взаимодействия «культурным смыслом; опора не столько на познавательную, сколько на культурно-нравственную модель взаимодействия педагогов-тьюторов со студентами», что предполагает реализацию специальных принципов культурно-значимого для всех общения, педагогическую, психологическую поддержку разнообразной культурной деятельности студента.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВОСПИТАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Фото 2

**Шапошников
Виктор
Анатольевич**

– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ

Многоаспектность исследования проблемы ответственности человека в процессе его социального развития нашла свое отражение в философии, психологии, социологии и педагогике. Наиболее общее понимание ответственности в философии трактуется как характер взаимоотношений между личностью, социумом и субъектами, с которыми взаимодействует человек. В работах К. Муздыбаева, А.И. Ореховского, А.Ф. Плахотного [1] и других ученых указывается на двойственность ответственности, ее объективное (совокупность требований общества к его членам в виде моральных принципов и норм, выражающих общественную необходимость) и субъективное (сознание человека, понимающего свой долг перед обществом, другими людьми перед собой) содержание. Двойственный характер ответственности проявляется в различии психологических и педагогических подходов к анализу данного феномена. В педагогике внимание исследователей в большей степени фиксировалось на социальном аспекте формирования ответственности; в психологии изучались индивидуально-личностные стороны развития и проявления ответственности субъекта.

Основы педагогической теории ответственности заложены в трудах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского [1–6]. Отечественная педагогика всегда выделяла проблему ответственности среди приоритетных направлений. Начиная с С.Т. Шацкого, основной путь формирования ответственности освещался через требования к деятельности детей, связанные с доверием. А.С. Макаренко видел основной принцип воспитания ответственности в сочетании уважения и требовательности к человеку в процессе коллективного взаимодействия. В.А. Сухомлинский связывал ответственность с гражданственностью и совестью и определял главный путь ее формирования через развитие духовного мира ребенка.

Среди современных педагогических исследований можно выделить достаточно большое количество работ, посвященных тем или иным аспектам формирования ответственности учащихся и педагогов общеобразовательной школы (Ш.А. Амонашвили, Н.В. Кузьмина, С.А. Расчетина, В.Ф. Шаталов, Г.И. Щукина, В.Г. Хворостовская и др.). В данных работах ответственность изучается как социально-нравственное качество педагога и свойство личности учащихся, проявляющееся в учебной деятельности.

Генезис ответственности в связи с общим развитием личности исследовался К. Муздыбаевым, А.А. Реаном [7], выявившими различные уровни реагирования детей на моральные аспекты жизнедеятельности.

Для характеристики ответственности Дж. Роттером введено понятие локуса контроля, позволяющее определить направленность ответственности. Локус контроля является важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и отношения к окружающему миру. Интернальность понимается как ориентация на принятие внутренних решений; экстернальность как ориентация на внешние требования. Анализ ответственности, проведенный А.А. Реаном, показывает, что интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Интерналы отличаются большей терпимостью, целеустремленностью, самостоятельностью, меньшей агрессивностью, более благожелательным отношением к окружающим [8].

Анализ исследований (М.Н. Аплетаева, В.В. Игнатовой, Е.М. Кнохинова и других), посвященных изучению проблемы формирования ответственности школьников, показывает, что в отечественной педагогике преимущественно ответственность учащихся рассматривается в связи с чувством долга перед школой, обществом, в плане проявления в учебной, общественной и трудовой деятельности и имеет функциональную направленность. Формирование ответственности у школьников не всегда связывается в исследованиях с ответственностью личности педагога.

В современных психологических исследованиях, посвященных возрастным проявлениям ответственности, она связывается с внутренними параметрами прежде всего в исследованиях Л. Кольберга (с уровнем морального развития) и В.П. Прядеина (с возрастными, половыми и индивидуально-типологическими характеристиками личности) [9, 10].

В большинстве современных педагогических концепций подготовки учителя подчеркивается, что меняющемуся обществу необходимо новое образование, новый специалист, способный оперативно реагировать на происходящие общественные изменения, искать пути преодоления профессиональных затруднений за счет актуализации внутренних ресурсов. В связи с этим на первый план выходит не только теоретическая и практическая подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности, но и формирование личностно-значимых сторон и качеств личности будущего педагога. В контексте данного исследования таким формируемым качеством выступила ответственность.

Психолого-педагогические исследования, раскрывающие особенности подготовки учителей в системе высшего педагогического образования, отражают процесс формирования профессионально значимых качеств личности, среди которых ответственность занимает одно из ведущих мест (К.М. Дурай-Новакова, С.Б. Елканов, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Мажар, Л.Ф. Спирин, Р.И. Хмелюк и др.). Ответственность учителя выступает здесь как один из компонентов его готовности к профессиональной деятельности. Сама готовность определяется как психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. При этом психическое состояние выступает в качестве целостного проявления личности, занимающего промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности и являющегося тем фоном, на котором происходят психические процессы. Объектом готовности учителя выступают различные явления: воспитательная работа, общепедагогическая деятельность, целостный педагогический процесс и др. В связи с тем, что готовность может рассматриваться в зависимости от объекта её направленности, она определяется как полифункциональный феномен: интегральное умение учителя педагогически мыслить и действовать, характеризующее личность в её целостности и требующее включения всех личностных компонентов; особое состояние личности, выражающее качественные характеристики её направленности, сознания, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позицию; способность к рефлексивному управлению, которая ставит специалиста в позицию субъекта познания и требует разработки программ профессионального самовоспитания с их последующей реализацией; определенный уровень профессиональной обученности выпускни-

ка педвуза, характеризующийся наличием профессионально-педагогической направленности, глубокими психолого-педагогическими знаниями, сформированностью профессиональных умений и навыков; сложное психологическое образование, включающее в себя различные компоненты или интегральные характеристики личности; установка на педагогическую деятельность. Таким образом, подготовка студента педагогического вуза к работе учителя исследуется не только через анализ проблем обучения и профессиональной деятельности, но и в связи с формированием профессионально-значимых качеств его личности.

Значимость ответственности учителя в воспитании ответственности у учеников нередко рассматривается как педагогическая аксиома, которая не обсуждается в связи с её очевидностью. В психолого-педагогических исследованиях не раскрывается влияние личностной ответственности учителя на формирование соответствующих черт школьников. Педагогические разработки, посвященные изучению особенностей проявления ответственности у студентов, представляют развитие данного качества в связи с профессиональной предметной деятельностью, не фиксируясь на формировании ответственности как личностного качества будущего учителя, непосредственно влияющего на воспитание ответственности у детей. Взаимосвязь обучения и воспитания характеризуется И.А. Зимней как взаимопроникающий процесс, в котором воспитание неотрывно от обучения. Это именно тот тип отношения между двумя явлениями, в котором они сливаются воедино. По С.Л. Рубинштейну обучая, субъект воспитывает, а воспитывая, обучает. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитанию ответственности у подростков представляет собой тот тип воспитывающего обучения, который может быть реализован ими в профессиональной деятельности со школьниками. Эта реализация продуктивна, если профессиональная деятельность обретает личностный смысл для педагога [11].

При анализе теоретической литературы мы опирались на профессиональные характеристики студентов, выделенные В.А. Сластениным, которые формируются при условии, что профессиональная деятельность обладает личностным смыслом: сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий; критическое отношение к нормам; рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество); открытость среде и профессиональным новшествам в частности; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; стремление к самореализации, к воплощению к профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни; субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, то есть наделение личностным смыслом [12].

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с собственными потребностями. Формирование личностного смысла педагогической деятельности оказывается связанным с индивидуальными характеристиками человека. И.А. Зимняя выделяет планы соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. Первый план соответствия – предрасположенность или пригодность к педагогической деятельности, которая подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа “человек–человек”, норму интеллектуального развития субъекта, эмпатийность, положительный эмоциональный тон, а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности. Второй план соответствия педагога своей профессии – его личностная готовность к педагогической деятельности, которая предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа “человек – человек”, мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации [13].

Один из подходов, ориентированный на создание у студентов личностных смыслов будущей профессиональной деятельности, может быть реализован посредством воплощения концептуальных идей знаково-контекстного обучения (А.А. Вербицкий). По А.А. Вербицкому разработка пе-

дагогических технологий, задающих систему перехода от учебной к профессиональной деятельности, и соответствующих моделей возможна в рамках теории контекстного обучения, в котором осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента. Образовательный процесс рассматривается как межличностное взаимодействие и диалогическое общение преподавателя и студентов. Здесь осуществляется формирование новых личностных смыслов, которые будут стимулировать потребность в психолого-педагогической информации. Сегодня основной акцент психолого-педагогической подготовки будущих учителей направлен на формирование гуманного отношения к будущим ученикам, к педагогической деятельности. Однако это отношение реализуется лишь в единстве с позитивным отношением к себе как личности, как носителю гуманистических идей. Поэтому на всех курсах подготовки необходима большая работа с личностью студента, ее системой отношений, деятельность по формированию направленности на собственное “Я”. Осознание себя, принятие себя, формирование позитивной самооценки, интернального локуса контроля — обязательное условие личностного и профессионального самоопределения учителя. Это осуществимо, если учебно-профессиональная задача выступает как исследовательская в контексте значимой проблемной ситуации [14, 15].

Для организации экспериментальной работы по обучению студентов воспитанию ответственности у подростков была составлена карта воспитания ответственности как личностного и профессионального качества учителя. В данной карте были выделены ключевые моменты формирования ответственности как личностного и профессионального качества. Основные принципы реализовывались через постановку задач с учетом профессионального и личностного аспекта решения проблемы формирования ответственности. Это нашло отражение в содержании деятельности и реализовывалось через конкретные педагогические технологии. Основной упор делался на приобретении ответственности как личностного смысла для студентов в процессе их профессиональной подготовки. Описание данного процесса нашло отражение в следующих блоках: общеметодологические принципы; дисциплинарные принципы; задачи профессиональной сферы; задачи личностной сферы; содержание психолого-педагогической подготовки; технологии. К технологиям, ориентированным на формирование интернальной ответственности, относятся проблемные ситуации, деловые и имитационные игры, психодрама.

Практическое исследование психолого-педагогических условий подготовки студентов воспитанию ответственности у подростков осуществлялось в несколько этапов. Ход экспериментальной работы и полученные результаты (по диагностическому исследованию проявления и воспитания ответственности в процессе профессиональной подготовки студентов педвузов, подростков школ города Новосибирска и Новосибирской области, по обучению студентов воспитанию ответственности у подростков) фиксировались на каждом этапе. Обоснование условий, обеспечивающих формирование у студентов педвуза ответственности как личностной и профессиональной ориентированности и условий формирования данного качества личности у подростков происходило в процессе и по результатам экспериментальной работы.

На констатирующем этапе эксперимента по диагностике уровня ответственности студентов, в целях конкретизации исследовательской процедуры мы выделили три сферы проявления ответственности студентов: когнитивную, аффективную и поведенческую. В каждой сфере было определено пять условных уровней проявления, которые фиксировались в баллах на протяжении всего эксперимента и оформлялись в диаграммах. Такой подход позволил отмечать динамику формирования исследуемого качества. Уровни определялись по следующим критериям. Первый уровень характеризовался активным отказом брать на себя ответственность; преднамеренным уходом от осмысления этой проблемы. Ответственность воспринималась примитивно, чаще в экстернальном плане. Второй уровень проявлялся в перекалывании ответственности на других, неумении анализировать ответственность. Третий уровень связывался с поверхностным пониманием ответственности, ситуационным принятием ответственности на себя. Четвертый уровень показывал самостоятельный анализ ситуаций ответственности, наличие собственного мнения, раз-

личение экстернального и интернального локуса контроля, адекватное реагирование на ситуации ответственности. Пятый уровень включал умение анализировать ситуации ответственности, критически анализировать чужое мнение, самостоятельное принятие ответственности на себя.

Основными диагностическими методами выступали наблюдение, метод экспертных оценок, анкетирование, беседы с испытуемыми, изучение сочинений студентов, тест на локус контроля, методика незаконченных предложений, игровые тесты. В настоящем исследовании были проанализированы данные тестов 693 студентов очного отделения математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета отделений “математика-педагогика”, “математика-информатика”, “математика-экономика” с первого по пятый курсы. Широкое и разностороннее изучение ответственности студентов позволило построить наиболее адекватную картину формирования данного качества будущего учителя.

Первоначальный срез позволил распределить испытуемых на три условные группы: первая – между вторым и третьим уровнями; вторая – между третьим и четвертым уровнями; третья – между четвертым и пятым уровнями формирования ответственности в трех сферах: когнитивной, аффективной и поведенческой. В первую условную группу попали студенты, отказывающиеся получать информацию об ответственности, негативно или безразлично к ней относившиеся, мало информированные об ответственности. Большая часть студентов оказалась во второй условной группе. Общий анализ данных показывает, что преимущественно уровень выраженности ответственности студентов располагается между третьим и четвертым уровнями. К третьей условной группе были отнесены студенты с выраженной ответственностью.

Было осуществлено три среза по каждому из направлений: на начало экспериментальной работы, в процессе эксперимента, по его окончании. На основании выделенных уровней были построены диаграммы изменений уровней ответственности в трех сферах на каждую из исследуемых групп, что позволило наглядно проследить изменения, происходившие со студентами за данный период, и проанализировать особенности этих изменений.

Констатирующий эксперимент выявил наличие противоречия между вербальным проявлением интернальной ответственности и проявлением экстернальной ответственности в поступках.

При организации формирующего этапа экспериментальной работы мы опирались на Карту формирования ответственности как личностного и профессионального качества учителя. При формулировании обучающих задач нами были выделены два блока задач: личностный и профессиональный. Задачи личностного блока: развитие позитивной Я–концепции; развитие креативного отношения к психолого-педагогической реальности; формирование гуманистической направленности собственной ответственности (в противовес авторитарной); освоение модели саморефлексии и аутокоррекции. Задачи профессионального блока: формирование позитивного отношения к педагогической деятельности; овладение технологией формирования ответственности школьников (в процессе деятельности и общения); обеспечение способами диагностики и коррекции уровней развития ответственности школьников; обеспечение моделями анализа результативности педагогической деятельности в плане воспитания ответственности детей.

В процессе экспериментальной работы были реализованы четыре стадии обучения студентов воспитанию ответственности у школьников: теоретико-практическая; рефлексивная; обучающая; деятельностная. Каждая последующая стадия базировалась на достижениях предыдущих. Опыт показал их взаимосвязанность и эффективность в плане воспитания ответственности. Первые две стадии экспериментальной работы опирались на решение задач личностного блока. Это связано с формированием личностной мотивации становления и проявления интернального локуса контроля. Формирование рефлексии ответственности, проживание позитивных чувств при проявлении ответственности, связывание ответственности с собственным “Я” студентов позволило сформировать адекватные представления об ответственности, устойчивое осознанное позитивное отношение к ответственности, возможности ее активного деятельностного проявления. Последние две стадии связывались с решением задач профессионального блока. В их процессе делался упор на

освоение методов воспитания ответственности у школьников: ведения дискуссий, деловых, имитационных игр, психодраматических занятий, организации рефлексии с подростками.

Первые две стадии апробировались нами вначале в рамках общих теоретических курсов “Педагогические, теории, системы и технологии”, “Педагогическая коммуникация”, “Психология человека”. На основе полученных данных и апробированных процедур нами был разработан и внедрен спецкурс “Пути формирования ответственности как личностного и профессионального качества” для студентов старших курсов. Третья и четвертая стадии экспериментальной работы реализовывались через деятельность спецкурса. В качестве ведущего средства обучения студентов нами было избрано направление психодрамы.

Теоретико-практическая стадия проводилась в форме предоставления и анализа теории ответственности в рамках психолого-педагогических курсов, а также упражнений, решения педагогических задач, разбора педагогических ситуаций из собственной практики студентов, при этом студенты приводили ситуации, где они находились и в позиции педагогов и в позиции обучаемых.

Рефлексивная стадия осуществлялась в рамках общепедагогических учебных дисциплин на основе решения педагогических задач и ситуаций. Студентам предоставлялась возможность активизировать собственные рефлексивные возможности через анализ противоречивых ситуаций, не подразумевавших однозначного решения. Акцент при анализе делался на рефлексию собственной ответственной позиции и ее направленности: интернальной или экстернальной.

На третьей *обучающей стадии* нами вводился курс теоретических положений психодрамы, также студентам предлагались практические элементы психодраматической работы, как с самими собой, так и с предполагаемыми будущими учениками. Поскольку в группу спецкурса входили студенты старших курсов, то наибольший интерес у них вызвала драматизация ситуаций из их реальной практики со школьниками.

На последней *деятельностной стадии* студенты организовывали и самостоятельно проводили занятия со школьниками по формированию их ответственности. Тренинговая форма работы студентов со школьниками включала в себя проведение системы психологических упражнений, организацию диагностики и самодиагностики подростков по выявлению особенностей проявления ответственности, проведение рефлексии, направленной на осознание характеристик и динамики собственной ответственности и изменений локуса контроля. Изменения в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах проявления ответственности у подростков показали студентам результативность использования такой формы работы и значимость реализации педагогических условий воспитания ответственности.

За четыре стадии экспериментальной работы студенты научились определять для себя понятие ответственности, разделять экстернальную и интернальную ответственность, видеть собственную ответственность в своих словах и поступках, рефлексировать проявления собственной ответственности и ответственности своих учеников, реализовывать специальные педагогические технологии по воспитанию ответственности подростков. Противоречие между вербальным проявлением интернальной ответственности и проявлением экстернальной ответственности в поступках было преодолено, студенты отмечали значительную интернализацию поступков у себя и своих коллег.

Результативные данные свидетельствуют о значительной интернализации ответственности студентов экспериментальной группы. Диаграммы показали существенное изменение во всех трех сферах (когнитивной, аффективной и поведенческой) за четыре стадии экспериментальной работы. Особенно значительные изменения претерпели уровни ответственности студентов на третьей и четвертой стадиях эксперимента.

Библиографический список

1. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Собр. соч. в 4-х т. Т. 1. М., 1962.
2. Шацкий С.Т. Дети – работники будущего. Собр. соч. в 4-х т. Т. 1. М., 1962.

200 лет народному образованию в Западной Сибири

3. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе. Соч.: в 7-ми т. Т. 5. М., 1951.
4. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч.: в 7-ми т. Т. 5. М., 1951.
5. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избр. педагогич. соч. Т.1. М., 1979.
6. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. Избр. педагогич. соч. Т. 3. М., 1981.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983.
9. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: Автореф. дис... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. 41 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. М.: Просвещение, 1990.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов-н/Д.: Феникс, 1997.
12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.
13. Зимняя И.А. Указ. соч.
14. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
15. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Соснина
Людмила
Ивановна*

– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики БГПУ

Педагогическая практика является важной составной частью учебного процесса в системе высшего профессионального педагогического образования. На основе психолого-педагогических знаний, приобретенных на протяжении всего периода учебного процесса в университете, педагогическая практика дает большие возможности будущему учителю реализовать свои способности в предстоящей практико-ориентированной деятельности.

На историческом факультете Барнаульского государственного педагогического университета отработан механизм, который позволяет более четко организовать педагогическую практику как в методическом, так и в содержательном плане.

Организация педагогической практики начинается с традиционной установочной конференции, где перед студентами раскрываются цели, задачи, содержание, формы контроля предстоящей деятельности, выступают факультетские руководители по предмету и по воспитательной работе, психолог и др. Установочная конференция дает общую программу - ориентир для предстоящей самостоятельной практико-ориентированной деятельности студентов. На этой конференции факультетский руководитель по воспитательной работе ориентирует всех присутствующих студентов на обязательное выполнение педагогического задания. Содержание задания предполагает: в период первой недели практики встретиться с классным руководителем, ознакомиться с общешкольным планом и планом работы классного руководителя, побеседовать как со всеми учениками класса, так и с его активом и к концу недели составить конкретный план воспитательной работы, который дает студенту полное представление о том, какую внеучебную и внеклассную воспитательную работу ему предстоит организовать в течение всей практики.

В начале второй недели студенты V курса приглашаются на специально организованную для них тематическую консультацию «Формирование личности современного старшеклассника: проблемы, поиски, решения». Студент-практикант на эту консультацию приходит уже с ясной для себя профессиональной направленностью, так как он конкретно ориентирован на воспитательные дела, планируемые в его классе.

Тематическая консультация предполагает рассмотрение следующих аспектов: сотрудничество и взаимодействие старшеклассников друг с другом и взрослыми; организация встреч со старшеклассниками в творческой форме; планирование, подготовка и проведение классных часов, КТД, классного собрания; организация интересной досуговой деятельности и др. На этой консультации преподаватель-методист ориентирует студентов в содержательном плане на те инновационные технологии воспитательной работы, которые представлены как в новых современных материалах периодической педагогической печати, в отдельных педагогических работах, так и в опыте общеобразовательных учреждений Алтайского края, города Барнаула. Ценность и значимость этой тематической консультации в том, что студенты на данном этапе уже не «пассивные слушатели», какими являлись на установочной конференции. Выполнение педагогического задания ставит каждого из них в позицию субъекта педагогической деятельности, и на консультации они интересуются методикой проведения планируемых внеклассных дел направлениями воспитательной работы. Именно в этот период студент-практикант определяет для себя зачетное внеклассное мероприятие, которое разрабатывается и оценивается совместно с педагогом-методистом в школе.

Такая целенаправленная как в организационном, так и методическом плане содержательная тематическая консультация практикуется на историческом факультете уже третий год. В течение всей педагогической практики кафедра педагогики определяет консультационный день, где студент-практикант получает ответы на все интересующие его вопросы. На кафедре представлены интересные материалы, ориентирующие будущего учителя и классного руководителя на изучение и реализацию в собственном опыте практико-ориентированной деятельности современных инновационных педагогических технологий.

Изучая на практике воспитательную работу в школе и в классе, деятельность юношеских объединений и организаций (если они имеются), формы сотрудничества учащихся, педагогов и родителей, эффективные приемы и методы в работе классного руководителя, способы развития индивидуальности, творческих способностей старшеклассников в учебной и внеклассной деятельности, студент-практикант формируется как активная, творческая личность, которая осознанно готовит себя к предстоящей педагогической деятельности.

Преподаватели кафедры педагогики, являясь методистами по воспитательной работе в школах, стремятся организовать помощь будущим учителям в школе, чтобы, с одной стороны, максимально обогатить познавательный потенциал практиканта, а, с другой стороны, оказать методическую помощь в организации и проведении конкретных дел по наиболее актуальным и значимым аспектам:

- обсуждение ситуаций нравственно-этического характера (представленных в материалах периодической педагогической печати и в реалиях воспитательного процесса современной школы), имеющие большие воспитательные возможности как для самих будущих учителей, так и для старшеклассников;
- знакомство будущих учителей с опытом работы школ Алтайского края, города Барнаула по патриотическому воспитанию учащихся, оказание помощи студентам в подготовке внеклассных дел по теме «Святыни Отечества», презентация журнала «Мое Отечество»;
- изучение инновационных процессов в системе воспитательной работы по организации и сплочению классного коллектива, консультирование студентов по путям выхода из трудных «проблемных» ситуаций педагогического взаимодействия, психолого-педагогические рекомендации практиканту по индивидуальной работе с учащимися и педагогической поддержке старшеклассников;
- «презентация» материалов философско-мировоззренческого аспекта, имеющих непосредственное отношение к формированию творчески активного процесса, оказание помощи студентам в организации и проведении философских игр, где будущие учителя сами непосред-

Педагогическое образование

ственно включаются в процесс творческой созидательной деятельности и формируют у старшеклассников активную жизненную позицию;

- целенаправленный, содержательный «разговор» со студентами-практикантами о гражданском воспитании молодого поколения, обсуждение современных проблем социального, правового, нравственного характера, которые интересуют старшеклассников;
- ознакомление студентов с опытом воспитательных систем школ, где в процессе образовательно-воспитательного пространства создаются все условия, обеспечивающие старшеклассникам «ситуации успеха», «самоопределения», «самореализации» способностей;
- «включение студентов-практикантов в организацию городского месячника по профилактике здорового образа жизни, консультирование студентов о необходимости привлечения высококвалифицированных специалистов (психологов, наркологов, юристов) для проведения воспитательной работы по данному направлению;
- ознакомление студентов с воспитательными возможностями музеев Барнаула, библиотек (посещение тематических выставок и экспозиций, организация встреч с творческой интеллигенцией Алтайского края и Барнаула), оказание помощи студентам в использовании художественных произведений нравственно-этического плана с целью формирования положительных личностных качеств молодежи.

Некоторые студенты проходят педагогическую практику по месту жительства. Этой категории студентов предлагается выполнить творческое задание исследовательского характера. Цель этого задания – знакомство с опытом работы мастеров педагогического труда, лучших классных руководителей того общеобразовательного учреждения, где он проходит практику. Студенту рекомендуется обратиться к директору, организатору внеклассной и внешкольной воспитательной работы с целью выяснения работы школы по обобщению передового педагогического опыта, познакомиться с материалами в «методических уголках» и в методическом кабинете, обязательно встретиться с учителем-инноватором или классным руководителем, чей опыт изучается и обобщается в данной школе.

На предварительной встрече методиста по воспитательной работе со студентами (до педагогической практики) предлагается памятка к выполнению исследовательского задания по изучению положительного педагогического опыта:

- 1 – формулирование цели, задач изучения, определение актуальности темы;
- 2 – выявление достижений учителя, организатора воспитательного процесса (классного руководителя) в решении актуальных вопросов педагогической науки и практики;
- 3 – сбор фактического материала о передовом педагогическом опыте (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ психолого-педагогической литературы, документации, знакомство с творческими работами школьников и др.);
- 4 – описание системы работы;
- 5 – анализ, обобщение, выводы (Типичные черты изученного опыта. Его педагогическая сущность и значение. Характеристика и обоснование системы работы учителя, классного руководителя.);
- 6 – приложение: конкретный фактический материал.

Наблюдая за работой классного руководителя, студент в процессе своего исследования обращает внимание на следующие направления в его педагогической деятельности:

- вовлечение трудновоспитуемых школьников в общественно-полезную деятельность, культурно-массовую и спортивную работу с учетом их интересов и возможностей, стимулирование и поощрение их участия в этой работе;
- повышение педагогической грамотности родителей, привлечение родителей к воспитательной работе, взаимодействие с родителями детей «группы риска»;

- применение в образовательно-воспитательном пространстве класса новых педагогических технологий, обеспечивающих атмосферу творческой активности воспитанников и режим постоянного творческого поиска.

Кроме этого, студенту-практиканту необходимо найти ответ на вопрос: «В решении каких задач классный руководитель достигает наибольших успехов? (создание традиций в коллективе; воспитание общественно-политической активности; в нравственном, эстетическом, умственном, трудовом воспитании; профессиональная подготовка старшеклассников; организация ритма, режима, дисциплины учебно-воспитательного процесса; реализация идей педагогики сотрудничества в воспитательной системе класса; патриотическое воспитание старшеклассников и т. д.).»

Ценное в этой работе то, что выполняя такое задание, студент не просто знакомится с опытом работы, а беседуя с профессионалом своего дела, который любит детей, приводит позитивные и даже негативные моменты своего профессионального становления, не скрывает проблемы и трудности своей педагогической деятельности, говорит о своем самообразовании и в то же время делится со студентом-практикантом секретами своего педагогического мастерства, учит его овладевать своей профессией, и не быть при этом только «урокодателем». Жизненный, профессиональный, личностный опыт воспитателя-мастера, его духовно-нравственная позиция, яркая индивидуальность творческой личности своего наставника – все это действительно обогащает будущего педагога-воспитателя, формирует его мировоззрение и отношение к предстоящей сложной педагогической деятельности.

Как надо любить детей, чтобы не уйти из школы на более высокооплачиваемую работу? Как сделать, чтобы светились глаза ребенка при встрече с тобой? Сколько доброты, милосердия, терпения, заботы и внимания должно быть в сердце педагога, чтобы не ранить незащищенную душу своего воспитанника? На эти и другие «вопросы жизни» студент-практикант находит ответы «соприкасаясь» с чистой прекрасной душой своего наставника.

Необходимо отметить, что тема исследовательского задания может быть самостоятельно выбрана и сформулирована студентом. Так, студенты исторического факультета представили, например, такие темы своей исследовательской работы:

- «Проблемы воспитания в сельской школе Алтайского края»;
- «Профессиональная направленность старшеклассников в системе работы классного руководителя»;
- «Инновационные формы и методы в воспитательной системе класса»;
- «Опыт работы классного руководителя по нравственному (эстетическому, экологическому, трудовому и пр.) воспитанию»;
- «Воспитание здорового образа жизни в системе воспитательной работы классного руководителя»;
- «Опыт организации самоуправления школьников в общеобразовательном учреждении»;
- «Из опыта работы классного руководителя по гражданскому (правовому, патриотическому) воспитанию учащихся»
- «Профессиональное становление личности педагога: проблемы, поиски, решения»;
- «Учить и воспитывать детей – мое призвание!».

Исследуя уровень воспитанности школьников класса, познавательные интересы старшеклассников, эффективность использования в своем личном собственном опыте воспитательных средств, приемов, методов, взаимодействие между старшеклассниками и свое непосредственное общение с ними, студент-выпускник включается в очень значимую для себя и своей предстоящей работы научно-исследовательскую деятельность. Именно педагогическая практика позволяет выявить у студента-выпускника его мотивационно-ценностное отношение и профессиональную направленность своей деятельности.

Уже третий год на историческом факультете БГПУ формируется специальная комиссия, которая аттестует каждого студента в отдельности. В комиссию входят факультетские руководите-

Педагогическое образование

ли по предмету и по воспитательной работе, а также методисты по предмету и воспитательной работе именно той школы, где проходил практику студент. Прежде чем прийти на аттестацию, будущий учитель-воспитатель самостоятельно анализирует воспитательную эффективность своих педагогических действий, форм внеучебной и внеклассной воспитательной работы с учащимися и родителями, результат всей своей педагогической деятельности за период практики, и все это отражает в отчетной документации, которую предварительно сдает за 3-4 дня до планируемой аттестации.

Аттестация проходит в форме диалога-собеседования выпускника с членами комиссии. Самое ценное в работе аттестационной комиссии то, что оценка деятельности студента дается методистами по предмету и по воспитательной работе, которые имели непосредственную возможность наблюдать за работой студента, оказывать ему помощь как в методическом, так и в содержательном плане, отмечают личностные качества, творческую направленность его деятельности (если это действительно имело место), его взаимоотношения с учителями, классным руководителем, старшеклассниками.

Студенту безразлично, что говорят о нем его методисты, и поэтому он «защищает», «убеждает», «отстаивает», «аргументирует», «доказывает» правильность применяемых им приемов воспитательного воздействия, объясняет свои действия и поступки с точки зрения своего собственного «педагогического опыта», открыто говорит о своих трудностях и проблемах, и в то же время сам «на равных», анализируя свою деятельность, делится с членами комиссии своими впечатлениями и наблюдениями.

Необходимо отметить, что те студенты, которые действительно готовят себя к работе педагога-воспитателя, пройдя для себя такой сложный и ответственный путь, каким является педагогическая практика, очень благодарны членам аттестационной комиссии за добрые пожелания и напутствия.

Аттестация, где осуществляется индивидуальное оценивание выпускника, имеет, как мы уже отмечали, большие потенциальные возможности для профессионального и личностного роста будущего педагога-воспитателя.

После окончания педагогической практики традиционно проводятся для всего курса заключительные конференции. Заключительная конференция - итог всей педагогической практики с цифрами, с фактами, с выступлениями студентов от каждой школы. Но за всем этим - сложная, кропотливая работа формирования настоящего Учителя, где любовь к детям - самый главный и жизненно важный критерий педагога, который всю свою жизнь посвящает этому великому, святому и прекрасному делу.

Таким образом, представленные выше направления в организации педагогической практики, на историческом факультете Барнаульского государственного педагогического университета имеют большие потенциальные возможности, что повышает эффективность и качество профессиональной подготовки современного педагога-воспитателя.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Фото 3

*Данилкова
Наталья
Сергеевна*

– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ, заместитель декана по воспитательной работе

Проблема воспитания современной студенческой молодежи, на наш взгляд, является в современных условиях актуальной. Как отмечает Е.Ф. Широкова, за последние 15 лет можно выделить несколько периодов в процессе смены отношения Российского общества к проблеме воспитания. Первый период после начала перестройки в нашей стране она называет периодом отказа от воспитания и воспитательной работы под видом “отказа от прежних (старых) стереотипов” (1985-1990 гг.). Второй период – инерционный (1991 – 1995 гг.). И третий период – возвращение к воспитанию (с 1999 г.), когда впервые за 10 лет ученые и практики заговорили о воспитании, как о деле государственной важности и была утверждена “Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы” [1].

Сегодня государство и его институты признаются важнейшими субъектами воспитания детей и молодежи, осуществляющими воспитательные функции в социально значимых сферах их жизнедеятельности. Стратегия в области воспитания определяется национальной Доктриной об образовании, признает вариативность и разнообразие воспитательных систем, организаций и технологий. Дети и молодежь объявлены равноправными субъектами процесса воспитания, саморазвития, социокультурного самоопределения. Стержнем воспитания считается формирование социально необходимых знаний и навыков, профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся. В центре образовательной системы должны стоять крупные университеты, обладающие мощным научным и педагогическим потенциалом и имеющие широкий спектр направлений подготовки специалистов.

В основе понятия “университет” лежат латинские слова “universalis” - общий, всеобщий и “universitas” - совокупность. Под “университетом” понимают совокупность нескольких факультетов, где изучаются различные дисциплины, составляющие основы научного знания. В педагогическом же университете должна осуществляться подготовка высококвалифицированного учителя-предметника и профессионального педагога. Именно университеты могут готовить специалистов для работы в учреждениях образования разных категорий. Кроме высокого уровня знаний, университеты должны нести культуру, духовность, играть ведущую роль в воспитании молодежи. О таком значении университетов в жизни студентов говорит вся история развития университетов в мире.

Впервые о роли университета в воспитании молодежи сказал Д. Ньюмен. В его труде “Идея университета” практически впервые была изложена система взглядов на роль университетов в обществе, на их гуманитарную и культурную миссию. По его мнению, целью университета является воспитание, а не просто передача знаний; университет должен не обучать, а “образовывать своих студентов”, формировать у студентов “философскую привычку ума”. Подобные мысли высказывал и немецкий ученый В. фон Гумбольдт. Он называл целью преподавания в университете обучение студентов самостоятельно мыслить, знакомство их с основными принципами научного исследования, считая, что без гуманитарного образования не может быть образования личности. Идеи значимости университета в процессе философского осмысления, воспитания духовности, передачи культуры, научной подготовки высказывали позднее многие известные ученые, выделяя основные социальные функции университета, такие как: передача культуры, обучение профессиям организация научных исследований, подготовка новых ученых, изучение социальных проблем с целью определения способов их разрешения, философское осмысление достижений науки и техники, воспитание, функция духовной коммуникативной жизни, передача общепринятых и необходимых всем моральных убеждений и правил социального саморегулирования.

Современная ситуация, сложившаяся в вузах России требует максимально глубокого и тщательного изучения процесса воспитания студенческой молодежи, и особенно студентов педагогического вуза. Наиболее интересным и гуманным, на наш взгляд, является подход к воспитанию, предложенный Н.Е. Щурковой, который может быть применим в процессе воспитания студентов – будущих учителей. Говоря о воспитании, Н.Е. Щуркова считает необходимым “учить отношению, а не исполнению” (отношение формируется в процессе его проживания). Воспитание, как отмечает автор, “присутствует там, и только там, где присутствует отношение”, “воспитание – это всегда формирование духовности подрастающего молодого поколения”, “знание и умение – средства формирования отношения”, обучение “есть не что иное, как часть воспитания, а вернее само воспитание личности, входящее в жизнь через познание жизни, а не познание знания. Знание же – средство познания жизни и средство организации собственной жизни” [2]. Школьное обучение Н.Е. Щуркова называет “своеобразным восхождением к познанию жизни в ее разнообразных формах, закономерностях, проявлениях” [3]. Процесс воспитания представлен автором как последовательные ступеньки, этапы формирования нормы жизни на основе закономерностей, явлений, фактов.

Н.Е. Щуркова выделяет новые черты современного воспитания: в центре системы воспитания стоит Человек как наивысшая ценность жизни; процесс формирования личности протекает в контексте общечеловеческой культуры, и содержание культуры определяет содержание воспитания; свобода выбора формирующейся личности составляет основу методического решения воспитательных проблем; границы воспитания расширяются и включают в свое содержание обучение и образование в качестве средства воспитания; организация работы педагога с детьми опирается на фундамент профессионализма. Такой культурологический подход в воспитании предполагает, что, организуя жизнедеятельность воспитанника, педагог направляет ее на освоение культуры (ознакомление с миром и жизнью на уровне культуры), усвоение культуры (взаимодействие с миром на уровне культуры), присвоение культуры (проживание отношений к миру и жизни на уровне современной культуры). Итогом организованной таким образом жизнедеятельности являются знания о мире, умения взаимодействовать с миром, отношения к миру. Знания, умения и отношения составляют содержание воспитательного процесса. Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни.

Говорить о целях и задачах воспитания независимо от его аспекта, возможно только говоря о развитии и социализации личности. Эти три понятия сегодня рассматриваются неразрывно и взаимозависимо.

Определяя понятие “воспитание”, необходимо рассмотреть два термина – “процесс воспитания” и “воспитательный процесс”. “Процесс” (лат. *processus* – прохождение, продвижение) – закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление (развитие – закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное), последовательное смена состояний чего-либо [4]. То есть, процесс воспитания – это и есть само воспитание, рассматриваемое как процесс. Процесс воспитания в широком смысле происходит непрерывно и, как уже отмечалось, отождествляется с процессом социализации. В узком смысле - процесс воспитания - *процесс педагогического взаимодействия*. “Воспитательный процесс” – это какой-либо процесс, имеющий своей целью – воспитание в узком педагогическом смысле. В данном случае “воспитательный” - это характеристика какого-либо “процесса”, осуществляемого для достижения целей воспитания. Воспитательный процесс сегодня рассматривается как целостная динамическая система, системообразующим фактором которой является цель развития личности воспитуемого, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика. Воспитательный процесс – ядро педагогической деятельности образовательного учреждения. Как известно, воспитательный процесс имеет ряд особенностей – это процесс целенаправленный; многофакторный; длительный; непрерывный; комплексный; вариативный с достаточно неопределенными результатами; процесс двусторонний. Структуру воспитательного процесса соотносят с этапами воспитания, о которых уже было сказано выше.

Реализуется воспитательный процесс через деятельность педагогов. По мнению многочисленных авторов, подобная деятельность предполагает воздействие педагога на ученика в рамках реализации своих профессиональных функций. Данный вид деятельности педагогов называют также воспитательной работой, а воспитательный процесс в таком понимании возникает как результат проведения воспитательной работы – целенаправленной деятельности по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящей своей целью создание условий для полноценного развития личности [5]; специально организуемой педагогами деятельности во внеучебное время по формированию у воспитанников отдельных качеств личности; педагогической деятельности, направленной на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. Воспитательная работа определяется и как организация воспитательного воздействия на детей и подростков.

Обращаясь к различным программам воспитательной работы вузов России, можно отметить, что эти программы представляют собой практически однотипную схему – план мероприятий по направлениям. При этом воспитательная работа чаще всего представлена как программа мероприятий во внеучебное время. То есть, воспитательный процесс продолжает быть оторванным от процесса обучения. Опираясь на современные концепции воспитания, можно говорить о формальном подходе к воспитанию, “формальном воспитании”. “Формальный” - от лат., относящийся к форме, присущий ей; сделанный для соблюдения установленной формы, порядка; произведенный по форме, в принятом порядке, официальный; существующий только для видимости, без выполнения соответствующих функций [6]. То есть, по сути, подобная воспитательная работа реально не способствует достижению целей воспитания. Такой формальный подход к воспитанию является главным противоречием воспитательного процесса в вузе.

Для выявления особенностей воспитательного процесса в педагогическом университете, необходимо обозначить некоторые наиболее значимые для нашего исследования особенности студенческой молодежи. Современные студенты – это, прежде всего, молодежь в возрасте от 17 до 25 лет. Этот период И.А. Зимняя обозначает как “центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов” [7]. Как уже отмечалось, сегодня молодежь стала в основном, предметом изучения социологов (Б. Рубин, Ю. Колесников, М. Руткевич, И.М. Ильинский, В. Лисовский, С. Иконников, В. Журавлев, М. Титма и др.) и психологов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, С.Д. Столяренко, С.Д. Степанов и др.). Новым в данной области знаний можно считать науку о молодежи “ювентологию” (В.В. Павловский) [8].

В современных словарях *молодежь* определяется как особая социально-демографическая группа, переживающая период становления социальной зрелости, положение которой определено социально-экономическим состоянием общества. В различных возрастных периодизациях, известных на сегодняшний день, данный возраст, определяется по-разному. Но в каждом случае, основываясь на особенностях физического, психического и социального развития, молодежь, так или иначе, выделяется в отдельную возрастную группу. Х. Ремшмидт этот возраст называет “молодым поколением”. Автор говорит, что в этот период: с *биологической* точки зрения продолжается физическое развитие человека, его половое созревание. В то же время с *психологической* точки зрения – активно протекают процессы, связанные с социальной адаптацией личности. С *социологической* точки зрения это тот промежуток времени, когда, достигнув половой зрелости, еще не все молодые люди могут приобрести всеобщие права и обязанности, дающие возможность и вынуждающие принимать участие в важнейших общественных процессах. В *правовом* отношении этот период взросления означает рост ответственности перед законом [9]. Нельзя забывать, что это также период одного из возрастных кризисов: 17 лет – кризис юношеского возраста, когда происходит ценностно-смысловая саморегуляция поведения. Прослеживается взаимосвязь психологических особенностей студенческого возраста и проблем воспитания в вузе. С точки зрения *физического развития*, студенческий возраст характеризуется наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакции, моторная ловкость, скоростная выносливость и др. Иногда этот возраст называют возрастом физического совершенства человека. Однако, как свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения, именно студенты характеризуются худшими показателями физических функций в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе вузовского обучения студенты испытывают сильное психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья. Большие затраты времени и энергии обуславливают возникновение проблем *социального становления* студента.

Самая главная особенность этого возраста – осознание человеком своей индивидуальности, неповторимости, становление самосознания и формирования “образа Я” - социальной установки, отношения личности к себе, включающих три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий [10]. К.Н. Поливанова, анализируя возрастные кризисы, предполагает, что “чем выше продвигается индивид по “лестнице” возрастов, тем выше влияние конкретных обстоятельств индивидуальной жизни и социокультурных особенностей” [11]. За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет. Становления самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях и др. Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби, или в сферу интимных отношений. Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности.

Студенческая молодежь имеет ряд особенностей. Термин “студент” латинского происхождения, в переводе на русский язык означает “усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями в рамках своей специальности”. Учебная деятельность – ведущая деятельность для данной категории молодежи. В педагогическом университете все внимание педагогов должно быть направлено на процесс получения студентами качественного педагогического образования, на процесс становления личности студента как будущего учителя. Специфика педагогического образования определяется повышенными социальными требованиями к профессиональной деятельности и к личности учителя, воспитателя. Поэтому педагогическое образование призвано решать два комплекса взаимосвязанных задач: содействие социально-ценному развитию личности будущего педагога и профессиональному становлению в избранной области педагогической деятельности.

Говоря о воспитательном процессе в педагогическом университете, нельзя не выделить специфические цели воспитания студентов. Наряду с целью-идеалом, общей целью воспитания, которая определяется сегодня гуманистической педагогикой как всестороннее и гармоничное развитие личности, способной строить Жизнь, достойную Человека (подобная цель носит общий характер и позволяет сохранить индивидуальные черты каждого воспитанника), возникают и частные, более узкие цели и задачи воспитания.

Необходимо учитывать, что подготовка в педагогическом вузе будущего учителя отличается тем, что наряду с системой профессиональных знаний у студентов должны вырабатываться профессиональные качества личности (коммуникативные, организационные, аналитические и др.) и повышаться уровень общей культуры личности. Для педагога особо важна такая направленность личности (система отношений к окружающему миру и людям), при которой в центре системы ценностей стояли бы другие люди. Е.В. Бондаревская в качестве базовых педагогических ценностей в профессиональном образовании современного учителя выделяет:

- человеческие (ребенок как главная педагогическая ценность, и педагог, способный к его развитию, сотрудничеству с ним);
- духовные (совокупность педагогического опыта человечества, отраженного в педагогических теориях и способах педагогического мышления);
- практические (способы практической педагогической деятельности, проверенные практикой образовательно-воспитательной деятельности);
- личностные (педагогические способности, индивидуальные особенности личности педагога как субъекта педагогического процесса, педагогической культуры и собственного жизнетворчества).

В своей монографии “Эволюция ценностей высшего педагогического образования” А.М. Булынин анализируя проблемы ценностей высшего педагогического образования, делает вывод, что невозможно формировать профессионально значимые качества будущего учителя без диалога ценностных систем всех участников образовательного процесса [12]. “В высшем педагогическом образовании будущего должны доминировать ценности неагрессивного восприятия другого, терпимости к участникам образования, диалогичности, уважения ценностей каждого независимо от его социального статуса, высочайшего профессионализма Учителя, его духовности, признания особой роли педагогов в формировании нравственных идеалов общества, в целом, и каждой личности в отдельности. Образование станет религией будущего, залогом стабильности и успешности развития государства” [13]. Согласно В.Д. Шадрикову, целью школы (“лучшей школы”) “может стать воспитание добродетелей и добродетелей” [14].

В воспитании студентов педагогического университета можно выделить следующие наиболее значимые **функции**: *ориентационную* (жизненное, личностное, профессиональное самоопределение); *адаптационную*; *здоровьесберегающую*. В соответствии с данными функциями определим основные **цели воспитания** студентов: *ориентация, адаптация и сохранение здоровья*.

Исходя из целей, определим **задачи**, наиболее актуальными в воспитательном процессе в педагогическом университете, на наш взгляд, можно считать следующие группы задач:

Профессиональные:

- создание условий для профессионального самоопределения студентов;
- создание условий для развития профессиональных специальных и педагогических умений и навыков студентов.

Социально-педагогические:

- создание условий для развития нравственного сознания, самосознания и мотивов личности студента;
- создание условий для формирования здоровьесберегающего стиля поведения студентов;
- создание условий для формирования общей культуры студентов;

Педагогическое образование

- создание условий для коррекции различных видов педагогической запущенности у студентов.

Социально-психологические:

- создание условий для максимально эффективной социальной адаптации студентов первокурсников к новым условиям обучения;
- создание условий для формирования благоприятного психологического климата в группах и коллективах вуза;
- создание условий для формирования адаптивных потребностей и адаптивных способностей у студентов;
- создание условий для формирования социальной компетенции у студентов.

Основными принципами воспитания студентов педагогического университета мы считаем следующие:

- ориентация на общечеловеческие ценности и ценностные отношения;
- принцип целостности педагогического процесса;
- принцип субъект-субъектного взаимодействия (идея педагогики сотрудничества);
- принцип эффективности социального взаимодействия;
- принцип концентрации воспитания на развитии социальной и культурной компетентности личности;
- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью;
- опора на положительное в воспитании;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

Говоря о студентах, нельзя не учитывать *особенности* этой категории молодежи. Именно “студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов” (И.А. Зимняя). Именно в этот период происходит активное накопление социального опыта, формирования мировоззренческой позиции. Обобщая основные особенности воспитательного процесса в педагогическом университете можно сказать, что воспитание студентов вуза должно представлять собой процесс создания условий, способствующих формированию у студентов ценностного отношения к окружающему миру, создания условий для саморазвития личности будущего учителя в процессе получения им высшего педагогического образования. Специфика получаемого образования позволяет максимально тесно объединить процессы обучения и воспитания. Цели же и задачи воспитания должны шаг за шагом вести к цели-идеалу, к главной цели воспитания подрастающего поколения – к воспитанию всесторонне и гармонично развитой личности, так как только такая личность сможет воспитать себе подобную и передать своим воспитанникам все лучшее, что накопило Человечество.

Библиографический список

1. Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи: Материалы научно-практической конференции “Теория и практика воспитательной работы в высшей школе”. 21-23 марта 2000 года. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 312 с.
2. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 33.
3. Там же. С. 31.
4. Большой словарь иностранных слов / Сост. А.Ю. Москвин. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО “Плюс”, 2001. 816 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних учебных заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2000. 176 с.
6. Большой словарь иностранных слов / Сост. А.Ю. Москвин. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО “Плюс”, 2001. 816 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997.

200 лет народному образованию в Западной Сибири

8. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. М.: Академический Проект, 2001.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. М.: Мир, 1994.
10. Кон И. Психология юношеского возраста. М., 1979.
11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2000. 184 с.
12. Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект: Монография. М., 1998. 266 с.
13. Там же. С. 247.
14. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. С. 39.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РОССИИ

**Ковалёва
Марина
Ивановна**

*– старший препода-
ватель кафедры ино-
странных языков
Рубцовского индуст-
риального института*

Образование всегда было особой системой, благодаря которой подрастающие поколения включались в уже существующую общность и становились носителями определенного образа жизни. В данное время в Российской Федерации сложилась ситуация, которая характеризуется радикальными изменениями во всех сферах социальной жизни, несущими людям деструктивные явления. Развитие научно-технической революции, не сопровождаемое соответствующим духовным развитием общества, вызвало серьезные социальные последствия: распад традиционных нравственных норм, ослабление воспитательных функций семьи, ориентацию на потребительство, активное наступление псевдокультуры, которая насаждается коммерциализационными средствами массовой информации.

В складывающихся социально-культурных условиях, когда нация нуждается в духовно-нравственном возрождении, именно Российская школа призвана решать задачи обеспечения дальнейшего развития отечественной культуры, воспитания нового поколения, являющегося носителем своей национальной культуры. В этих условиях остро встает вопрос необходимости нравственного воспитания молодого поколения, оптимального использования опыта прежних систем нравственного воспитания.

Демократизация общества сняла многие ограничения на поведение человека, предоставив ему право делать все, что не запрещено законом. Однако, при несовершенстве законов и слабом контроле за их исполнением этот постулат демократии оказался источником неконтролируемого и часто безнравственного поведения. Теоретиками социальной и этической философии, социологии, педагогики и психологии ведется поиск тех универсальных основ, которые могли бы быть заложены в программу нравственного воспитания подрастающего поколения. Единства взглядов в определении процесса нравственного воспитания нет. Можно встретить различную трактовку содержания понятия "нравственность" у разных авторов, обусловленную, очевидно, своеобразием их теоретических концепций нравственного воспитания, с позиций которых они выявляют сущность данного понятия.

Анализ педагогических теорий позволил нам условно выделить три этапа нравственного воспитания в России: первый этап (период до 1917 года) – развитие гуманистического направления нравственного воспитания; второй этап – советский период (1917 –1970-е годы) – становление идеологической системы и нравственного воспитания, основной принцип которой – принцип связи школы с политикой; третий этап – постсоветский период (1990-е годы по настоящее время) – тенденция освобождения от идейно-политического влияния и усиления общечеловеческой и личностно-ориентированной направленности нравственного воспитания.

В отечественной педагогике советского периода было немало полезного, что требует уважительного переосмысления и отбора самого ценного. В АПН СССР был НИИ общих проблем воспитания с десятками сотрудников в отделах и лабораториях, профессионально занимавшихся созданием и обобщением опыта педагогической работы по нравственному воспитанию. Целесообразно определить те научные позиции и разработки советского периода, которые в новых условиях могут использоваться эффективно. Так, методологически значима идея создания поэтапной, адаптированной к разным возрастным группам учащихся программы нравственного воспитания (И.С. Марьенко, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев). Как образцы гуманного подхода к детям и профессионально-педагогического мастерства до сих пор ценны книги В.А. Сухомлинского «Рождение гражданина» и «Сердце отдаю детям», А.С. Макаренко по коллективному воспитанию [1]. В рамках этой системы с начала 60-х возник ряд гуманистически ориентированных стратегий воспитания нравственности у школьников: концепции педагогического сотрудничества (Л.Ю. Гордин, А.П. Кондратюк, З.И. Равкин), развития духовных потребностей школьника (Ю.В. Шаров), целостного формирования личности (В.С. Ильин). В “оптимистической концепции” педагогического стимулирования З.И. Равкина воспитанник рассматривался не как средство достижения педагогических целей, а как высшая цель педагогической деятельности [2]. Сегодня имеют практическую ценность работы Н.И. Болдырева, Ф.Ф. Королёва, Л.И. Новиковой, Н.Е. Щурковой и др.

В 70-80-х годах особенно пристальное внимание было обращено на вопросы диагностики нравственного воспитания и формирования мировоззрения школьников как в психологии, так и в педагогике (Е.В. Бондаревская, 1973; Н.Ф. Талызина, 1980; А.В. Зосимовский, 1982; Э.И. Монозон, 1984 и др.). К началу 80-х годов в отечественной педагогике была разработана концепция комплексного подхода к воспитанию (Г.Н. Филонов). Были созданы методики воспитания подростков на примере жизни и деятельности выдающихся деятелей современности, на боевых, трудовых и революционных традициях народа, была достаточно детально разработана технология предъявления, внедрения в сознание детей и подростков этих моделей (как образцов и идеалов). Можно считать, что нравственно-психологические идеалы являлись важнейшим условием формирования моральной устойчивости школьника, эмоционально окрашенные образы направляли его поведение и служили критерием оценки поведения людей.

В целом, к середине 80-х годов в теоретическом осмыслении стратегий коммунистического воспитания нравственности будущих граждан сложилась осознание того, что “внутренние процессы личности” очень важны. Назрела критика авторитарно-административной тенденции в стиле используемых методов нравственного воспитания. Согласно выводам аналитического исследования В.А. Гаврилова, преобладающее императивное формирование личности будущих граждан в школе критиковалось за ослабление связи школы с жизнью, регламентированность деятельности учителя, доминирование методов принуждения и наказания, излишнюю акцентацию внимания на использовании методов внушения, формализм, заорганизованность, декларативность нравственных ориентиров [3]. Это привело к постепенной смене приоритетов ценностных аспектов в теории и практике нравственного воспитания с социально-ориентированных на личностно ориентированные. Появилось много критики в адрес прежней системы воспитания, отрицание авторитетов, саморазоблачение. Однако, необходимо отказаться от прокурорского

разбирательства прошлого. Историю судить нельзя, её надо изучать, чтобы на опыте предков обрести мудрость и не повторять их грубых ошибок.

Очевиден тот факт, что государственные структуры, отрешившись от прежнего моноидеологического принципа функционирования государственно-общественной системы, идеологически не обеспечили переход к новой парадигме создания гражданского общества. Это обернулось на начальной стадии реформирования состоянием своеобразного вакуума, упадка нравственности и духовности. Сложным оказался поиск методологии реформирования образовательной системы с её устойчивым укладом содержания, форм и методов обучения и воспитания, традициями и т. д. Как результат, с начала 80-х заметен интенсивный рост подростковой преступности, проституции, убийств, алкоголизма и употребления наркотиков. Нравственность личности оказалась более уязвимой для сомнительных и спорных моральных установок, которые вошли в информационное пространство России в виде проникновения в духовную жизнь людей западной идеологии и морали. Добиваться успеха любыми способами, не стесняясь криминальных – в этом суть морали, которая напористо и откровенно насаждается в нашей стране. В 1999 году по сравнению с 1989 годом заметны рост установок на возвышение, достижение, хватку, хитрость и соответственное снижение популярности ориентаций на скромность, общее благо, “свой дом” [4]. Основными ценностями для подростков становятся материальные. Педагогическая общественность бьет тревогу: за 1997–2001 гг. в «Учительской газете», еженедельнике «Первое сентября», в журналах «Мир образования», «Народное образование» опубликовано около 300 статей о низком уровне нравственного воспитания.

Как известно, 80-е годы ознаменовались значительным подъёмом интереса к изучению, обобщению и внедрению передового педагогического опыта, к новаторскому движению. Но уже тогда чётко осознавалось противоречие между рождением нового опыта и крайне медленным и неэффективным его распространением. В первой половине 90-х гг. наблюдается резкий спад интереса к этой теме. Одной из проблем является противоречие между возрастанием интереса к инновациям в образовании и отсутствием должного научно-методического обеспечения воспроизводства образцов педагогической деятельности. В отечественной практике образования появляются инновационные образовательные системы, технологии, методики. В своём большинстве они представляют попытки возрождения дореволюционных форм организации учебных учреждений (гимназий, лицеев), или перенос на российскую землю западных моделей образования (вальдорфская педагогика, педагогика М. Монтессори и т. п.), или становление и развитие отечественных систем (системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, школа самоопределения А.Н. Тубельского и т. п.). В результате этих процессов в сфере образования развивается новая система ценностей. Ценности образования действуют на каждом этапе его развития. Их нельзя устанавливать императивным путём, они эволюционируют вместе с развитием содержания и технологией образования, вместе с изменением социокультурной среды и трансформацией сообщества. Безусловно, новые программы нравственного воспитания требуют глубокого изучения, экспертной оценки и обобщений отечественной школой.

В настоящее время экспериментальная деятельность получила широкое распространение. В ней принимают участие отдельные педагоги и целые коллективы образовательных учреждений. Право на эксперимент получили все. При этом, как отмечают многие учёные (В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров), возникла опасность моды на экспериментирование, т.к. успешная работа обязательно предполагает наличие у экспериментаторов соответствующих знаний и специальной подготовки. В.М. Полонский отмечает, что, в первую очередь, сегодня обновляются нравственные позиции педагога [5]. По различным данным именно творческий труд педагогов-новаторов и воспитательная деятельность инновационных школ повышает уровень нравственной воспитанности личности (В.А. Сластенин, Е.Ф. Лущинская, О.Р. Черноусова и др.). Успех зависит от технологии использования педагогом своих психоэмоциональных, интеллектуальных и других ресурсов. Ребёнок не только объект мудрых педагогических воздействий, но и субъект воспитания – это парадигма новой педагогики прочно вошла в гуманистические педагогические концепции.

В конце XX века в теоретических педагогических установках возобладала стратегия гуманизма, ориентация на общечеловеческие ценности, на воспитание культуры свободы личности, на такие идеалы как Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля, которые выдвинуты в качестве основы гуманистической воспитательной системы современной школы. По мнению Н.Д. Никандрова, “гуманная педагогика – общечеловеческая ценность, имеющая начало в природе человека и в конечном счёте преодолевающая различия – этнические, идеологические, классовые” [6].

Следует отметить, что с изменением государственных устоев произошло скоропалительное отвержение сложившихся теории и методики воспитания. Задачи воспитания в ряде учебных заведениях были официально выведены за рамки педагогического процесса, но многие педагоги по-прежнему опираются на традиции воспитания личности в коллективе, методику коллективных творческих дел, обновляя содержание, используя новые формы организации жизнедеятельности учащихся. Традиции не могут быть отменены чьим-то субъективным решением. При вдумчивом подходе к накопленному опыту можно найти значимые научные идеи, методический материал и использовать их в конструировании новых воспитательных систем. Отправной точкой при этом служат цели и задачи воспитания, однако по этому поводу существуют разные суждения. Одно из них – “воспитание только нравственное” (О.С. Газман). Важнейшей гуманистической задачей воспитания и условия для свободы и развития личности учащегося, согласно данной точке зрения, является защита школьника и помощь ему в решении личностных проблем [7].

Итак, основная позиция в стратегии нравственного воспитания личности на протяжении всего XX века остаётся неизменной: в основе нравственности находится единство сознания и поведения. Это положение в настоящее время становится ещё более актуальным. В последнее время заметен поворот в методологических подходах и специфике исследований к наиболее приоритетным научным проектам и этапным разработкам, реализация которых рассчитана на ближайшие 2-3 года. Так, например, программа “Личность, семья и воспитание в условиях социальных перемен” включает ряд исследовательских проектов, направленных на теоретическое осмысление новой воспитательной ситуации в стране, разработку стратегии воспитательной деятельности на основе междисциплинарной интеграции достижений отечественных школ педагогики, психологии, социологии, культурологии и других наук о человеке [8].

Сегодня не разработаны практические механизмы реализации нравственного самоопределения личности. Духовно-нравственный облик личности может быть наиболее эффективным при условии разработки чётко продуманной комплексной системы, связывающей воедино семью, дошкольные учреждения, школу и учреждения дополнительного образования. Возможно осуществление воспитания нравственных отношений путём введения специального предмета с соблюдением принципа наступательности нравственного просвещения, подчинения его общим задачам нравственного воспитания, формирования гармонической личности.

Отсутствие государственной и иной поддержки привели к разрушению материальной базы и закрытию большинства общедоступных центров творчества. Несмотря на множество организаций, данные статистики показывают, что большинство молодёжи остаются в стороне от активного участия в общественной жизни, не знают даже названий имеющихся объединений. Практически единственным местом, где ещё сохраняется возможность кружковой или иной организации творческой деятельности школьников, является школа. Не случайно в программе развития воспитания в системе образования России (утверждена приказом Минобразования РФ от 18.10.1999 г. за № 574) говорится о том, что “главной проблемой сегодняшнего дня является отсутствие государственной стратегии в вопросах воспитания детей и молодёжи”.

В этой связи необходимо отметить, что российскими школами разработаны концепции, в соответствии с которыми возникло многообразие стилей работы – чаще малопродуктивных, не соответствующих реальным условиям. Одной из причин малой эффективности концептуального формирования стилей можно видеть в односторонности решаемых коллективом задач. В некоторых школах преобладает направленность на эмоциональное развитие детей, в других школах усилено

Педагогическое образование

внимание развитию речи, третьи занимаются, по существу, формированием и укреплением волевых качеств детей. Считается, что такое многообразие концепций и стилей работы школ – это хорошо. На самом деле результативность работы школ не растёт, а в большинстве случаев даже падает. Налицо искусственная ограниченность в содержании и выборе стиля работы школ. Педагог может использовать разные педагогические приёмы в зависимости от конкретных обстоятельств. В одной школе возможно сосуществование разных педагогических стилей, взглядов, воззрений. Стиль работы не может быть единым для условий разных школ и даже разных классов. Особенно важен в школе психологический климат. Именно это является основой стабильности коллектива. Характер и качество воспитательной работы во многом зависят от профессиональной подготовки, образованности, взглядов классного руководителя, задающего тон учебно-воспитательных отношений в классе.

Таким образом, отмеченные тенденции говорят о необходимости разработки российскими учёными и практиками программы нравственного воспитания школьников. Актуальной задачей остаётся разработка нового поколения учебно-методической и популярной литературы в помощь всем звеньям и субъектам современного социального воспитания. Положительный вклад школы в воспитание нравственного, ответственного, заботливого гражданина может оказаться весьма существенным, если педагогический коллектив, каждый учитель поставят эту цель в качестве основной в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. Соч.: В 8т. // М., 1987-89.
2. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Под ред. З.И. Равкина. Йошкар-Ола, 1972. С. 10-11.
3. Гаврилов В.А. Проблема развития теории нравственного воспитания в советский период (1945 – 1985) // Кишинёв: Штинца, 1990. С. 71.
4. Левада Ю.А. Десять лет перемен в сознании человека // ОСН. 1999. № 5. С. 30.
5. Полонский В.М. Педагогическая инноватика // М., 1995.
6. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика. 1990. № 9. С. 46.
7. Газман О.С. Свобода ребёнка в образовательном процессе. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей // М.: ИТП и МИО РАО, 1993. С. 20.
8. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований // Педагогика. 2000. № 9. С. 15-16.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ (СЛУШАТЕЛЕЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

**Купавцев
Тимофей
Сергеевич**

*– адъюнкт кафедры
психологии, педагоги-
ки и организации ра-
боты с кадрами Ака-
демии управления
МВД России (Москва)*

Одним из основных элементов процесса обучения в образовательных учреждениях МВД России является самостоятельная работа курсантов и слушателей. Несмотря на то, что термин "самостоятельная работа" постоянно находится в поле зрения ведущих отечественных дидактов, он не имеет статуса однозначно определенного научного понятия, его смысл оказывается размытым, интуитивно множественным. Этот термин используется в педагогической литературе во многих смыслах: и как специфическая форма организации учебного процесса, и как способ индивидуализации обучения, и как форма групповой работы учащихся под руководством преподавателя. Ввиду особой значимости для процесса обучения, самостоятельная работа исследуется всесторонне, и трактуется разными педагогическими школами по-разному. Это зависит от того, какому подходу отдают предпочтение авторы известных работ в трактовке самого понятия "самостоятельная работа". Так одни авторы в основе определения сущности видят специальную организацию всех компонентов системы обучения в условиях самоподготовки или берут описание методов руководства действиями учащихся, содержательные стороны выполняемых ими заданий и значение последних для воспитания личностных качеств обучаемых, другие – степень самостоятельности учащихся при выполнении теоретических и практических работ, третьи - характер и особенности поставленных перед учащимися учебно-познавательных задач и выступающих как предмет их деятельности.

В соответствии с такими подходами по-разному представляется структура самостоятельной работы и влияние на нее управляющих воздействий со стороны субъекта управления, с точки зрения оптимизации самостоятельной работы учащихся и, следовательно, достижения наивысших результатов обучения в конкретной дидактической ситуации.

Приоритетным для авторов первой группы при определении сущности и структуры самостоятельной работы учащихся является внешняя сторона ее проведения. Так Р.М. Микельсон под самостоятельной работой понимает "выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под визуальным наблюдением учителя, который в случае затруднений может перейти к коллективным упражнениям" [1].

В данной работе не рассматриваются объективно необходимые, на наш взгляд, звенья самостоятельной работы такие как: уяснение задания и планирование работы, контроль за ходом и результатами ее выполнения, без которых невозможно добиться желаемых результатов в обучении. В исследованиях И.Н. Казанцева, В.П. Стрекозина и И.Т. Федоренко указывается на необходимость установления определенного времени на выполнение задания с обязательным проявлением учащимися самостоятельности и умственного напряжения. Однако здесь ничего не говорится о возможности управления этим процессом со стороны преподавателя.

Известный педагог Б.П. Есипов рассматривает самостоятельную работу учащихся как соединение самостоятельной мысли учащихся с их самостоятельным и физическим действием. Она выполняется "без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время", при этом учащиеся стремятся достигнуть поставленной в задании цели "через свои умственные и физические усилия". Самостоятельная работа, говорит автор, "помогает повышению эффективности обучения как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей в умственном и физическом труде" [2]. Однако в данных работах косвенно отмечаются управленческие функции педагога в виде "его заданий", не подчеркивается их значение и влияние на отдельные структурные звенья "учения" и, следовательно, на самостоятельную работу учащихся.

Таким образом, авторы рассмотренных нами работ основными звеньями самостоятельной работы считают: 1) уяснение учащимися поставленной перед ними задачи; 2) участие их в планировании работы, особенно при выполнении производственных заданий; 3) самостоятельное выполнение работы в отведенное время с напряжением умственных и физических усилий; 4) проверка результатов работы с помощью преподавателя.

В исследованиях второй группы авторов основным признаком самостоятельной работы учащихся считается степень их самостоятельности в процессе познавательной деятельности. В работах Н.Г. Дайри, Р.Г. Лемберга, Р.Б. Сроды самостоятельная работа рассматривается как средство формирования самостоятельности учащихся, как форма организации их познавательной деятельности, требующая проявления активности и самостоятельности мышления в практической деятельности, настойчивости и инициативы при решении поставленной задачи. В ходе этой работы учащиеся сосредотачивают внимание на изучаемом материале, осмысливают предложенный преподавателем материал, накапливают, сохраняют и по возможности приумножают полученные знания, составляют и сравнивают факты, самостоятельно делают выводы и обобщения. Подчеркивается, что обязательным условием ее выполнения является осознание учащимися цели и смысла учения. К признакам самостоятельной работы учащихся они относят выполнение ее учащимися без посторонней помощи, с опорой только на собственные знания, умения, жизненный опыт, с обязательным внесением личностного элемента проявлением инициативы и творчества [3].

В рассмотренных работах исследуется в основном внутренняя сторона самостоятельной работы учащихся, но недостаточно раскрываются вопросы организации и управления профессионально-ориентированной самостоятельной работой обучаемых. Лишь в отдельных работах упоминается о необходимости самоуправления в виде проверки учащимися результатов своей работы и их корректировки. В первом приближении это можно отнести к управлению самостоятельной работой. Однако такое управление осуществляется посредством внутренней, "местной" обратной связи и не имеет каналов взаимодействия между объектами и субъектом управления, и, следовательно, мало эффективно. Поэтому нуждается в уточнении содержание деятельности преподавателя по организации и управлению самостоятельной работой и подготовка к ней учащихся.

Исследователи третьей группы (В. Граф, М.А. Данилов, И. Ильясов, В. Ляудис, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.) доказательно утверждают, что сущность самостоятель-

ных работ как специфических педагогических конструкций определяется особенностями поставленных в них учебно-познавательных задач. Задача побуждает учащихся к самостоятельной работе, служит "пусковым" моментом их мыслительного процесса. Новые умственные задачи выдвигаются перед учащимися логикой учебного процесса, считает М.Н. Скаткин, вытекают из потребности выполняемой ими деятельности или вносятся преподавателем извне.

П.И. Пидкасистый, определяя самостоятельную работу, пишет: "Под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время". Он считает, что "...генетической клеточкой самостоятельных работ, их цементирующим ядром является познавательная задача, предлагаемая учащимся в конкретной ситуации обучения и выступающая как предмет его деятельности. В учебном процессе в качестве такой задачи всегда должна выступать учебная или иная проблема", которая является "ядром любой самостоятельной работы", и "... выступает началом самостоятельной познавательной деятельности, она детерминируется в соответствии с дидактическими целями учебных занятий ... определенной структурой учебной деятельности учащегося" [4].

Анализ работ П.И. Пидкасистого позволяет сделать вывод о том, что автор твердо придерживается следующей позиции: "организация самостоятельной работы учащихся несет в себе четко выраженную функцию управления познавательной деятельностью обучаемого". При этом "выделение в каждом типе самостоятельной работы ее цементирующего начала в виде познавательной задачи дает возможность преподавателю заранее предусмотреть характер познавательной деятельности учащегося и управлять этим процессом. Отсутствие четко сформулированной задачи в самостоятельной работе приводит к тому, что сам процесс ее выполнения остается скрытым для преподавателя, а, следовательно, неуправляемым, ... либо осуществляется стихийно" [5, 6].

Таким образом, сущность самостоятельной работы учащихся, структура и роль преподавателя в ее организационном и управленческом аспектах трактуется различными авторами по-разному. Одни исследователи главными считают те или иные структурные звенья самостоятельной работы учащихся и, следовательно, по-разному формулируют ее признаки, считая наиболее важным один и опуская другой. Суммируя различные точки зрения, можно указать основные, по нашему мнению, признаки самостоятельной работы учащихся:

1. Внешние, которые включают в себя планирование курсантами своей работы, подготовка к выполнению и выполнение заданий без подробного вводного инструктажа и непосредственной помощи преподавателя. При этом роль последнего видится только через призму организационных и функционально связанных с ними управляющих воздействий.

2. Внутренние, выраженные в проявлении курсантами самостоятельности и творческой активности при решении поставленных перед ними учебно-познавательных и практических задач, проходя при этом все уровни самостоятельности от воспроизведения задания по образцу до частично-поисковой и даже исследовательской работы. Причем сама самостоятельная работа курсантов претерпевает качественные изменения и поступательно развивается.

3. Общие: а) наличие учебно-познавательной или учебно-практической задачи, выступающей в виде учебной или иной комплексной проблемы, что побуждает курсантов к самостоятельной умственной и практической работе, требует напряжения духовных и физических сил. Критерием правильно сформулированной задачи является возможность "априори" и "апостериори" управлять познавательной деятельностью учащихся в процессе их самостоятельной работы с целью достижения наивысших результатов обучения.

Таким образом, самостоятельная работа - сложное дидактическое образование, отражающее особенности взаимосвязанной деятельности преподавателей и курсантов. По отношению к преподавателю самостоятельная работа - это и метод обучения, и средство обучения, и форма взаимосвязанной деятельности (педагогический аспект самостоятельной работы). По отношению к курсантам самостоятельная работа - это и метод учения, то есть способ познавательной деятельности обучаемых, и форма учебно-познавательной деятельности, и сама учебно-познавательная

Педагогическое образование

деятельность (гносеологический аспект самостоятельной работы). Самостоятельная работа курсантов – целостная педагогическая система, включающая самостоятельную учебную деятельность курсанта, цель которой носит для него личностный смысл, и руководящую деятельность преподавателя с совокупностью признаков, отражающих диалектическое единство внутренней и внешней сторон ее, неотделимых в реальном учебном процессе.

Библиографический список

1. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся. М.: Учпедгиз, 1963. 242 с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. М.: АПН РСФСР, 1961. 357 с.
3. Верзилин Н.И. Методы преподавания биологии как педагогической науки // Сов. педагогика. 1963. № 12. С. 43 – 51.
4. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., Казаков В.А. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Учебное пособие. К.: ИСИО, 1993. 336 с.
5. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности учеников на уроке. М., 1985. 218 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972. 264 с.

О ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

**Ельникова
Ирина
Григорьевна**

*– старший препода-
ватель кафедры тео-
рии и методики пре-
подавания литерату-
ры ИФМИП НГПУ*

Основная цель школы – воспитание достойной личности, обладающей духовно-практическими качествами и способностями для созидательной деятельности. Достойный человек, по мнению В.Ю. Троицкого, – это человек просвещенный. Просвещение же начинается с верного осознания каждого слова, привлеченного с целью этого просвещения: «Чтобы *слово* произвело желанное действие, его должно не только понимать, но и чувствовать. Оно должно стать одухотворенным, проникновенным, убежденным словом» [1]. Таким открытым миру должно быть слово и учителя, и ученика.

Однажды на факультативе «Встреча с текстом» учеником 9 класса школы-сада № 434 Кириллом Новопашиным (сыном настоятеля собора Александра Невского отца Александра) был рожден афоризм: «Человеческое тело – лишь тень его души», – своего рода отзвук выражения Р. Декарта «Тело как седалище души» [2]. Но Кирилл этого не знал и говорил от себя.

Душа, духовность, дыхание, воздух... – слова, родственные по корню. Слово «дух» многозначно.

ДУХ (1) – 1) сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение, действия;

2) внутренняя, моральная сила;

3) в религии и мифологии: бесплотное сверхъестественное существо;

4) содержание, истинный смысл чего-нибудь.

Кроме данных значений это слово (как считает словарь) имеет омоним, то есть слово, совпадающее по написанию и произношению, но отличающееся от предыдущего по значению.

ДУХ (2) – 1) то же, что дыхание (разг.);

2) то же, что воздух (во втором и третьем значении);

3) то же, что запах (прост.) [3].

Мы же будем говорить о духе в совокупности трех его значений (1, 2, 4), не исключая и омоним (1, 2 значение). **Дух**, таким образом, есть некое начало, или внутренняя сущность, содержащая в себе истинный смысл жизни и способная поэтому влиять на психические свойства человека и определять его поведение.

Методика же воспитания духовных качеств личности – это путь от бездуховности к определенным ценностным ориентирам. На первой ступеньке маленький человечек должен попытаться понять себя и увидеть, что человеческая природа противоречива: в каждом из нас существуют два начала (наше истинное, светлое «Я», управляемое голосом совести, стремлением к добру, и наша тeneвая, темная сторона).

«Я и моя тень» – называем мы с учениками такую работу. Цель её – осознать своё «Я», разделенное на две половинки, спросить себя, как выглядит и чувствует в моей душе внешнее и внутреннее «Я». А затем, медленно, в течение нескольких уроков, а, быть может, лет «поверить алгеброй гармонию». Правда, сделать это можно лишь в том случае, если гармония есть, если она ещё не убита.

Просим ребят на уроках начертить фигуру человека и разделить её на две части, одна из которых будет олицетворять позитивные стороны души, а вторая – негативные, причем части графически должны отличаться: если на одной части волосы прямые, то на другой – кудрявые.

Интересно, что ребята к плюсам относят: ум, добро, счастье, любовь, душу, дружбу, заботливость, милость, защиту других, живость, понимание, а к минусам – жадность, злость, драчливость, обман, хвастовство, вредность, слабость, раздражительность, лень.

Нужно сказать, что ученики 5 класса не всегда могут точно назвать то или иное свое качество, поэтому появляются такие замечания, как «я не могу быть умным», «я не ругаюсь», «иногда я невыносим», «пытаюсь что-то делать». Такое осмысление своего состояния мы предлагаем перевести на словесный уровень, то есть рядом с фигурой человека, где уже есть короткие указания, подробно прописать то, что было представлено схематически.

На уроке анализа работ (это беседа на тему духовности, становления культуры личности) ребята проходят третий этап осмысления своих положений. Вокруг отдельных вопросов возникает дискуссия: «Почему одни ученики относят любопытство к плюсам, а другие – к минусам? Отвечая на него, можно ограничиться этической беседой, а можно подключить и литературные источники. Так, любопытство в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон» – причина наказания.

Столь же спорным выглядит и такое качество как скромность, осмысленное одними как добро, а другими – как зло. Размышляя над этой важной (особенно для девочек) проблемой, ученики погружаются в свой психологический опыт, а это очень ценно, ибо касается той самой реальной гарантии опыта, что даже самая простая его форма тоже является чрезвычайно сложным построением душевных образов. Следовательно, не существует никакого, так сказать, непосредственного опыта, а есть только самое душевное [4].

Ребенок 10-12 лет способен осознать внешнее и внутреннее пространство своего «Я» очень глубоко, выйти на противоречия своей личности. Таково, например, осмысление своего «Я» учениками: «У человека есть черная и белая половины. Черная – тень, белая – достоинства в жизни. Жизнь – это дорога, которая состоит из везений и неудач, черных и белых полос. Тень всегда рядом. Она присутствует у всех. Тень бывает грубой и жестокой. Черный ум подталкивает её на неоправданные поступки. Потом белая половина ума всю жизнь мучается от этого. Следовательно, нужно исправлять черную половину. Не избавляться от тени, а улучшать её» (*Светлана Феокнистова. 5 класс. Школа-сад № 434 – сейчас эта девочка заканчивает 11 класс школы № 132*).

Попытка исправить тень возникает и в других работах:

«Наверное, тень может пропасть, но это зависит от человека. Если он этого захочет, то уберет тень или хотя бы сделает свою темную половину меньше...» (*Ольга Вычугжанина. 5 класс. Школа-сад № 434*).

Коррекция начинается с осознания проблемы:

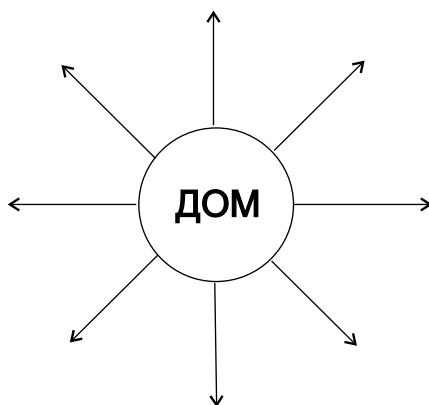
«Мой самый большой недостаток – это жалость к инвалидам. Мне всегда хочется им помочь...» (Последующие работы принципиально идут без указаний имен, фамилий и школ); «У меня есть недостатки; у кого их нет. Это моя болезнь, с которой я не могу справиться...»; «В трамвае, если зайдет бабушка, я всегда отворачиваюсь к окну, как будто не вижу, всегда стараюсь отомстить...»; «Тень приходит ко мне только ночью, она бывает такая грозная, что я её боюсь...».

Вдумаемся в эти детские тексты: жалость к инвалидам расценивается как недостаток, отсутствие этикета осознается как месть (пусть подсознательно), болезнь воспринимается как мишень для насмешек и, наконец, появляется детский страх.

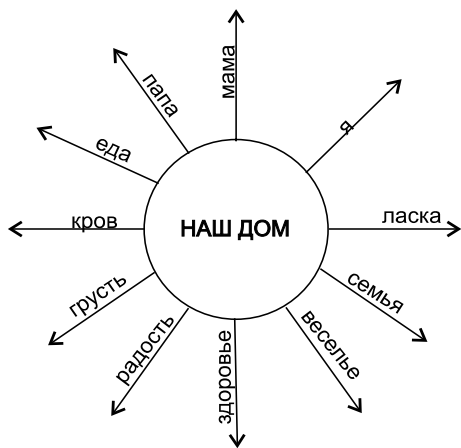
200 лет народному образованию в Западной Сибири

Как же все-таки попытаться склеить эти две половинки (черную и белую)? Как добиться того, чтобы не только один человек написал: «Я целый... Я всегда живой. Я сильно люблю своих родных. Потому что мама – это моя мама. И все остальные – мои родные...» (Георгий Краев. 5 класс. 1999/2000 учебный год. Образовательный центр г. Новосибирска).

Этот маленький человек воспринял две половинки души в единстве. Результат оценивается по принципу теста: если хотя бы один ученик справился с заданием, значит, тест можно считать состоявшимся. Георгий Краев справился, проявив умение анализировать и синтезировать. Гармония и цельность его души очевидна. Духовной опорой для устойчивости детской души являются семья и дом. Проверим, что несет в себе понятие "ДОМ", предложив ученикам нарисовать солнышко:



Лучики – ассоциации, которые возникают у ребят в связи с этим словом. Результат интересен не сам по себе, а в сравнении с другими «пучками смыслов». Приведем три: **дом, бабушка, школа.**



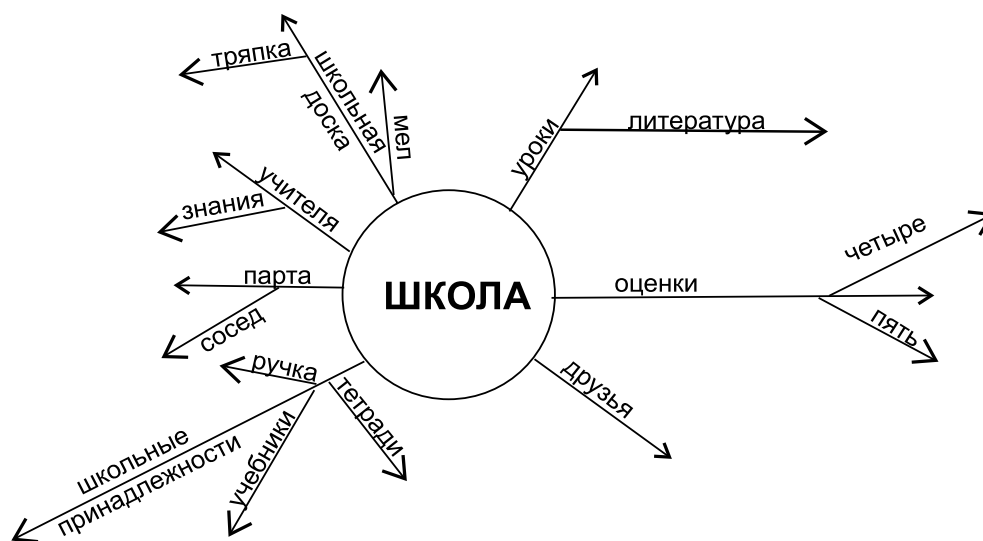
*Филатов Егор, ученик
6 класса школы-сада №434*



*Ревак Анна, ученица
6 класса-сада №434*

Педагогическое образование

Мы синестетически ощущаем тепло этих работ, видим улыбку бабушки, слышим веселье и радость в доме. Но синестезия исчезает, когда появляется круг «Школа», хотя количество лучиков и не уменьшается, более того, лучики, как веточки, обрастают новыми.



Калоша Марина, ученица 6 класса школы-сада №434

Все предметно верно, бытописательно, но нет полета души. Пространство слишком замкнутое. Школа не воспринимается как источник духовности. Ни оценки (четыре и пять), ни школьные принадлежности (учебники, тетради и ручка) ничего не говорят о духовной культуре.

Может, это происходит оттого, что наше «образование строго разделено на умственное и нравственное» [5], забывая, что только в совокупности они дают культуру, которая, по мнению Д.С. Лихачева, может и должна выступить как «гомосфера» [6] (огромная сфера, охватывающая гуманистическую сущность общества, ... всего живого, всего сущего на планете и даже во всей Вселенной – «человекосфера»). Эту сферу Д.С. Лихачев предлагает назвать гомосферой по образцу терминов, предложенных В.И. Вернадским (биосфера, ноосфера), так как считает, что человек живет в сфере, создаваемой им самим в результате его культурной и «некультурной» (более редкой) деятельности [7].

*Жизнь – дерево, по ветвям которого
Ты идешь, но в любой момент
Ветка может сломаться.*

*Жизнь – три дороги, из которых
Нужно выбрать правильную.*

*Жизнь – нить, на которой узлы беды,
И нить, которая может оборваться.*

*Жизнь – это хаос, из которого
Выходят только после смерти.*

Это пишет ученик 6 класса Алексей Злобин. Целая философия, мудрость. Согласно Экклезиасту, «во многой мудрости много печали, а кто умножает познание, умножает скорбь.» [8].

Человек размышляет о своем пути, о пути человечества глубоко и поэтично. Но при чтении возникает вопрос: как пробралась в душу 11-летнего ребенка печаль? Радоваться только создан-

ному тексту, не уступающему по цельности мысли устоявшимся текстам художественной литературы, безусловно следует. Но следует и тревожиться, ведь если «человек, его личность – в центре изучения гуманитарных наук» [9], то работа наша должна быть именно «гомосферной», вглядывающейся не только в ответы, но и в вопросы тоже.

Однажды на уроке ученик 5 класса спросил: «А почему вся литература такая жестокая?». Обоснованием для вопроса были следующие тезисы:

Баба-Яга съедает детей.

Капитан корабля убивает непокорных. (Б. Житков «Механик Солерно»)

Аленушку топят.

Шут «Лягушонок» сжигает своего короля и его подданных (Э. По «Лягушонок»).

Список можно продолжать.

Не литература жестокая, а восприятие трагическое. Драма русской души в том, что человек с детства ориентирован на тупик. Иногда в таком тупике – историческом, нравственном, духовном – оказываются целые народы. По логике культурной инволюции они должны исчезнуть, вымереть, деградировать.

Боюсь, что нечто подобное деградации гуманитарной культуры (как бы это жестоко не звучало) происходит в школе, несмотря на рост медалей и увеличение количества победителей олимпиад и научно-исследовательских конференций.

Об этом свидетельствуют результаты выполнения задания учениками 10 класса школы г. Новосибирска: «Собрать «золотую полку» из лучших, на их взгляд, произведений литературы».

Основным составом «полки» являются практически все произведения, изучаемые в 9-10 классах (расхождения только в правописании: «Капитанская дочка» А.С. Пушкина в оригинале – «дочь», Островский в ученическом варианте – Астровский, «Кому на Руси жить хорошо» – у детей принадлежит перу Н.Г. Чернышевского). Можно было бы пренебречь орфографическими и фактическими ошибками (русский язык и литература – всё же два разных предмета) и порадоваться большому списку книг «золотой полки», которая, по всей видимости, будет не одна, но комментарии к выбранным книгам говорят о другом:

«Евгений Онегин» – произведение, которое буквально поразило меня своей стихотворной формой и сюжетом...»; «Господа Головлевы» – я был растроган этим произведением чуть не до слез...»; «Мертвые души» – произведение, которое затрагивает сердца читателей...»; «Отцы и дети» потрясли своим сюжетом...»; «Евгений Онегин» – (цитирую) – это произведение заслуживает похвал и аплодисментов» (пунктуация и орфография учеников сохранена).

М. Пруст, (а вслед за ним и М. Мамардашвили) называл такие эмоции «полусуществом, то есть не дошедшими до артикуляции нашими эстетическими и нравственными восторгами. Вот когда мы говорим: «Ох, как хорошо!... Какая замечательная книга!» и когда мы остаемся на уровне этого состояния нашего порыва, мы имеем то, что Пруст назвал бы... чувствами-недоносками. Полусуществом, полу-умами. То есть неартикулированными существованиями, полыми существованиями» [10].

«Полное» существование чувств наших детей очень уж напоминает проведение урока в пустом классе. Такую тему мы предложили ученикам 8 и 9 классов и получили интересные размышления:

«Урок в пустом классе... Сначала это звучит странно, но стоит задуматься, как все обретает привычную форму вещей. Такие уроки вовсе не большая редкость. Дети не отзываются на инициативу учителя, на уроках не учатся, а воспринимают домашние задания в виде петли на шее, затянутой родителями. Этим детям ничего не нужно от урока, только бы он закончился. У любого постороннего складывается такое впечатление, что класс пуст, а учитель работает сам с собой... И он ничего не сможет сделать, до тех пор, пока класс не перестанет быть пустым, не захочет являться таковым» (Анна Ревак, 8 класс).

«Урок в пустом классе. А может ли он быть? Да, наверное, может... Я представляю себе, что учитель мысленно один на один с собой, хотя класс полон учащихся. Он не может увидеть в них «отдачи», оказываясь в полной растерянности от того, что ведет урок в данный момент со своими мыслями, а не с классом» (*Анна Горезко, 9 класс*).

Есть, конечно, и другие работы. И их больше, и они радостней, но они о другом. А страшно за откровенность этих. И вместе со страхом чувствуется необходимость помощи в осознании души (души ученика, души учителя, души литературы, которую ребята хотят почувствовать, но не могут в силу разных обстоятельств).

Мы должны творить мир души своей и учеников. Творить, даже когда не хватает *воз-духа*, когда больно и обидно, ибо только творение и со-творение поможет решить, как говорит М. Мамардашвили задачу – «сообщить не сумму знаний, а привести в движение... душу и мысль» [11]. В противном случае урок становится пустым, а чувства «полыми».

П. Флоренский однажды сказал: «Человек есть сумма мира, сокращенный конспект его; мир есть раскрытие Человека, проекция его» [12].

Проходя путь (в данном случае методический) раскрытия души Человека через душу Литературы, мы предлагаем ребятам продолжить тему, заданную отцом Павлом: «Для эстетического феномена картины нужен свет, для музыки – тишина, для архитектуры – пространство...».

Вот как решают эту задачу ученики 7 класса 434 школы-сада:

«Для литературы нужны вдохновение, тишина, муза. Каждый писатель имеет свою Музу, Вдохновение. А музы появляются в тишине» (*Феоктистова Света*); «Для литературы нужны чистый лист, размышление и душа. Потому что без чистого листа невозможно написать текст, без размышления нельзя его придумать, а без души невозможно почувствовать написанное» (*Породина Юля*); «Для литературы нужны глаза, память, духовное направление, осознание самого себя и ... любовь» (*Корогод Иван*).

Так, может быть, стоит прислушаться не только к программам, которых сейчас огромное количество, стандарту, который не может охватить всех программ, методическим пособиям, которые к радости нас, учителей, становятся все более глубокими и интересными, но и к самим детям, осознающим необходимость духовного направления школьных курсов.

«Сейчас все чаще говорят, что каждый урок должен быть творческим, каким-то чрезвычайным, непохожим на все предыдущие, -- писал Б.И. Коротяев ещё в 1979 году, — и добавляя: Однако такое творческое эмпирическое начало не подчинено идее, в нем нет элемента научного предвидения. Это поиск с закрытыми глазами, и осуществляется он с помощью метода опытов и ошибок» [13].

Полностью соглашаясь с первой частью высказывания, мы всё же думаем о том, что, возможно, с закрытыми глазами легче почувствовать то, что человек не способен ощутить с открытыми: осознание необходимости духовного развития личности. Что же касается ошибок, то мы вслед за словесником из Санкт-Петербурга говорим, что «ошибаться можно, но талантливо, творчески», ибо «ошибка, ставшая импульсом, – это находка» [14].

Таким образом, методика воспитания духовных свойств человеческой личности начинает делать первые шаги. Но уже на этом этапе такие задания, как на чистом листе бумаги начертить жизненный путь, описать свое состояние в тишине и другие, которые мы используем в курсе «Русская словесность», кажутся важной попыткой осмысления многогранности нашего предмета, ибо книга – это микромир идей, образов, мотивов, и мир этот синестезийный, в котором звук, цвет, тишина — всё переплетается и взаимодействует. И никак не получается войти в него с жесткой триадой: знаниями, умениями, навыками.

Ведь словесник, как говорит Е.Н. Ильин, — «не только проводник знаний, но и создание культуры, притом самой тонкой, изысканной, душевной» [15].

Тексты, которые создают дети, иногда даже ближе к философии, чем словесности. Но они очень радуют душу. Например, Корогод Иван: «Тишина возможна лишь тогда, когда ты уходишь

200 лет народному образованию в Западной Сибири

в себя. Именно в этот момент к тебе приходят философские мысли. Когда ты в глубине себя, ты не слышишь ни боя сердца, ни дыхания. Ты принадлежишь только мысли. А она – тебе.

Бой сердца
Все реже и реже ...
И вдруг я понял,
Что лечу».

Библиографический список

1. Троицкий В.Ю. Духовность слова. М., 2001. С. 5.
2. Философия изнутри. Ч. 2. М., 1996. С. 258.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993. С. 185.
4. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М., 1994. С. 280.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.2. С. 613.
6. Лихачев Д.С. Заметки и наблюдения. Из записных книжек разных лет. Л., 1989. С. 523.
7. Там же. С. 265.
8. Библейская книга Экклезиаста. Цитируется по: «Мудрость Древних». Минск, 1997. С. 71.
9. Лихачев Д.С. Указ. соч. С. 259.
10. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. СПб., 1997. С. 230.
11. Там же. С. 235.
12. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск, 1991. С. 168.
13. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся. Автореф. дис... д-ра пед. наук. Славянск, 1979. С. 175.
14. Ильин Е.Н. Из записок словесника. М., 1991. С. 8.
15. Там же. С. 9.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКЕ

**Ирхина
Ирина
Витальевна**

*– кандидат педагогических наук, доцент,
докторант БГПУ*

Проблема обеспечения здоровья школьников в учебном процессе признаётся всё более приоритетной в профессионально-педагогической деятельности учителя. В современных гигиенических, физиологических, психолого-педагогических исследованиях констатируется чрезмерность учебной нагрузки учащихся на уроках и объёма домашних заданий, неупорядоченность режима труда и отдыха, недостаточность двигательной активности детей, психическая и статическая напряжённость и, как следствие, прогрессирующее снижение здоровья учащихся.

Попытки гигиенистов и физиологов (М.В. Антроповой, М.М. Безруких, С.М. Громбаха, Н.Н. Куинджи и др.) повлиять на изменение учебной нагрузки учащихся, предложения по регламентации урока и отдельных видов учебной деятельности, использованию средств обучения в соответствии с возрастными особенностями школьников, поддержанию санитарно-гигиенического состояния классного помещения не привели к заметному улучшению ситуации. Вместе с тем, урок, как целостная здоровьесберегающая система, подчиняющаяся законам дидактики, оставался вне поля исследователей. В 90-х годах XX века, в условиях инновационного «бума» в российских школах, резкого усиления интенсификации учебного процесса учёные-теоретики всё чаще стали выступать против классно-урочной системы обучения. Более того, в педагогической литературе стали высказываться идеи отказаться от «урока» и заменить его «учебным занятием».

Заметим, что в отечественной педагогике прочно утвердился взгляд на классно-урочную систему, как наиболее приемлемую и оправданную систему обучения.

Опрос учителей (исследование проводилось на базе факультета повышения квалификации Барнаульского госпедуниверситета и гимназий № 40 и 25 г. Барнаула) показывает, что 97% педагогов считают урок наиболее приемлемой формой учебных занятий, 53% респондентов выбрали практическое занятие, 30% - лекцию и 20% учителей, участвовавших в исследовании, указали семинарское занятие. Более того, все 100% опрошенных обычно используют в своей педагогической практике урок, объясняя свой выбор тем, что на уроке присутствуют все звенья процесса усвоения знаний – от восприятия до систематизации и обобщения.

Таким образом, по результатам проведенного исследования в существующей школьной практике урок продолжает быть основной формой учебных занятий. Вместе с тем, как отмечают учителя, урок в меньшей степени, чем другие формы учебных занятий (лекция, семинар, практическое занятие, экскурсия, конференция) способствует психологическому комфорту учащихся. При этом респонденты отмечают, что для современного урока характерно усложнение и увеличение объема изучаемого материала (57%) и домашних заданий (43%), высокий темп учебной деятельности (66%), увеличение доли самостоятельной работы учащихся (66%), усложнение характера деятельности учащихся на уроке (90%).

Обобщая данные опроса учителей, следует отметить, что в школьной практике сложилось противоречие между современным уроком, традиционно считавшимся основной формой учебных занятий, и его неспособностью обеспечить сохранение здоровья учащихся. Выходом из этого противоречия может стать разработка **здоровьесберегающего подхода к содержанию и организации урока**, основанного на принципах сохранения, укрепления и формирования здоровья школьников.

Основу **принципа сохранения здоровья** человека составляет гомеостаз, как способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды под влиянием внешних воздействий. В этой связи деятельность учителя на уроке должна быть направлена на поддержание постоянства внутренней среды организма, работоспособности ученика на уроке через соблюдение гигиенических норм и требований при организации процесса обучения к освещенности, воздушно-тепловому режиму, мебели, дизайну и санитарному состоянию классного помещения, использованию средств обучения, регламентации отдельных видов учебной деятельности; учёт индивидуальных особенностей учащихся в определении темпов и уровня усвоения учебного материала и т. д.

Другим важным принципом является **принцип укрепления или наращивания здоровья**. Реализация данного принципа на уроке предполагает применение средств и способов, сориентированных на повышение адаптивности учащихся к стрессогенным факторам процесса обучения. Потенциал укрепления психического здоровья учащихся заложен в правильной организации учебного процесса, в непрерывности, последовательности и дозированной увеличении учебной нагрузки и темпа обучения в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ученика.

Наконец, **принцип формирования здоровья**, то есть формирование представлений, субъективных отношений, методов и приёмов, необходимых для сохранения и укрепления своего здоровья, осуществляется через содержание учебного материала, раскрывающего сущность основных компонентов здоровья и здорового образа жизни, через организацию взаимодействия участников педагогического процесса, в процессе которого формируются ценности, идеалы здоровья и определённые способы его достижения.

Методологические принципы валеологии согласуются с принципами и подходами современной дидактики и **педагогической антропологии** (идеей целостности, всеединства, развития, меры, деятельной и творческой сущности человека, природосообразности, здоровьесцентризма и др.). Заметим, что своеобразие реализации принципа здоровьесцентризма в аспекте рассматриваемой проблемы характеризуется целевой ориентацией участников педагогического процесса, содержания и способов их взаимодействия, организацией предметно-пространственной среды на уроке, направленных на решение задач обучения, воспитания и развития здорового школьника. Взаимосвязь и взаимодействие указанных принципов отражает сущность **здоровьесберегающего подхода**, качественно меняющего содержание всех компонентов процесса обучения на уроке.

На наш взгляд, **здоровьесберегающий урок** – это такая организация процесса обучения, которая позволяет соблюсти соответствие содержания и объёма учебного материала, методов и форм учебно-познавательной деятельности возрастным и индивидуальным возможностям и способностям учащихся, сохраняет их умственную и физическую работоспособность, обеспечивает сохра-

Управление образованием

нение и формирование психического, физического и нравственного здоровья школьников, способствует реализации целей обучения, развития и воспитания здоровой личности.

Здоровьесберегающий подход к образовательному процессу на уроке реализуется через дидактическую систему учителя, представляющую собой совокупность дидактических элементов и процессов, составляющих целостную структуру и направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития здоровой личности школьника. Дидактическая система учителя строится на теоретико-методологической базе, которая определяет цель, содержание, процессы преподавания и учения, реальные результаты обучения.

Теория и практика средней школы накопила значительный потенциал методов и приёмов, форм и средств обучения, воспитания и развития личности. В современной научно-методической литературе широко представлены личностно (индивидуально)-ориентированные и развивающие технологии обучения школьников. В рамках личностно-ориентированной концепции обучения, провозгласившей развитие личности ребенка приоритетной ценностью и целью образования, в школу хлынул поток заимствованных с Запада технологий (технология проектного обучения, Дальтон-технология, технология модульного обучения и др.). Бесспорно, предлагаемые технологии обучения полностью преобразуют образовательный процесс, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения по содержанию, темпу и уровню усвоения, по методам и формам обучения, иными словами, несут в себе значительный здоровьесберегающий потенциал.

Однако, большинство новых технологий обучения не «вписываются» в существующую классно-урочную систему, а поэтому используются учителями в целостном виде крайне редко. Вместе с тем, механический перенос элементов «западного» опыта в рамки традиционного урока не всегда приводит к должному результату. Это и стало одной из причин поиска альтернативных уроку форм учебных занятий.

Как показывает анализ практической деятельности учителей, в последние годы, по сравнению с серединой 90-х годов прошлого столетия, наметилась устойчивая тенденция полного или частичного отказа педагогов от массового использования инновационных образовательных технологий. С другой стороны, фрагментарный, механический перенос идей, элементов известных технологий обучения на собственную практику является часто неэффективным, а порой даже вредным, приводит к дополнительным затратам сил, времени учителей и учащихся. В значительной степени такое положение в практике обусловлено компилятивным применением учителем содержания и способов обучения без учёта методологических принципов их отбора, сочетания и использования; несоответствием предлагаемых дидактических инноваций условиям и возможностям школы и самого учителя, особенностям учащихся и их реальным учебным возможностям, специфике предмета, теме и цели учебного занятия. Исследование показывает, что учителя затрудняются осмыслить, выстроить и обобщить свою дидактическую систему, содержание которой соответствовало бы современному знанию о человеке, ребёнке, познавательном процессе.

В настоящее время отдельными учителями и педагогическими коллективами предпринимаются попытки создать дидактическую систему, направленную на сохранение здоровья учащихся. Однако, стихийный, научно необоснованный характер преобразования индивидуальных дидактических систем ведёт лишь к их частичному усовершенствованию. В этой связи актуализируется проблема формирования здоровьесберегающей дидактической системы учителя в теории и практике современной школы.

На наш взгляд, дидактическая система учителя в аспекте здоровьесберегающего образовательного процесса на уроке характеризуется следующими положениями:

1. Условия проведения урока соответствуют гигиеническим нормам и требованиям (освещённость, режим проветривания, мебель, дизайн, санитарно-гигиеническое состояние классного помещения).

2. Цели урока сориентированы на обучение, воспитание и развитие здоровой личности ученика; определены в соответствии с требованиями программы, трудностью и сложностью те-

200 лет народному образованию в Западной Сибири

мы, реальными учебными, индивидуальными и возрастными возможностями и особенностями учащихся.

3. Организованы действия учащихся по принятию целей учебного занятия.
4. Созданы положительный эмоциональный настрой и рабочая обстановка в классе, организованы действия учащихся по мобилизации на работу на уроке.
5. Обеспечен высокий уровень мотивации учебной деятельности учащихся в течение всего урока.

6. Содержание учебного материала соответствует целям урока и отвечает следующим требованиям: полнота, системность, интегративность, практико-ориентированность, включённость субъектного опыта учащихся, дифференцированность, эмоциональная окрашенность.

7. Методы и формы обучения соответствуют учебному содержанию, целям урока, психофизиологическим и учебным возможностям учащихся.

8. Используемые учителем методы и формы обучения обеспечивают:

- адекватный психофизиологическим особенностям ученика темп обучения;
- достаточную двигательную активность учащихся на уроке;
- учёт индивидуальных и половозрастных особенностей учащихся;
- учёт реальных учебных возможностей учащихся, дифференцированность обучения;
- включение каждого ученика в активную учебно-познавательную деятельность;
- дозированную помощь учащимся при затруднениях, создание ситуации успеха, обратную связь;
- объективную оценку продвижения и развития каждого ученика;
- контроль и оценку знаний учащихся, способствующих сохранению их психического здоровья;
- профилактику и снижение утомительности урока, преодоление психического и статического напряжения учащихся;
- доброжелательное и продуктивное сотрудничество учащихся, а также учителя и учащихся.

9. Педагогическая техника учителя обеспечивает создание благоприятного психологического климата, способствует раскрепощению ученика.

10. Трудность учебного занятия (количество новых учебных единиц, характер деятельности учащихся, уровень усвоения учебного материала) соответствует половозрастным, индивидуальным и учебным возможностям учащихся.

11. Средства обучения используются в соответствии с гигиеническими нормами и требованиями.

12. Характер, объём и дифференцированность домашнего задания определяются реальными учебными возможностями, индивидуальными особенностями и способностями учащихся.

13. Реальный результат урока соответствует поставленным целям.

Наши исследования профессионально-педагогической деятельности учителей показывают, что процесс формирования здоровьесберегающей дидактической системы сложен и достаточно длителен. В ходе её развития выделяются определённые этапы и закономерности. Каждый этап характеризуется уровнем сформированности дидактической системы учителя от репродуктивного использования существующих образовательных технологий, модификации отдельных элементов до теоретического обобщения и распространения в практике авторской дидактической системы, обеспечивающей здоровье учащихся.

Обобщая сказанное, отметим, что в решении проблемы сохранения здоровья школьников в учебном процессе приоритетная роль принадлежит педагогу, поскольку именно учитель определяет и реализует содержание и способы организации своего урока.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНТЕНСИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Чепель
Татьяна
Леонидовна**

- кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии и педагогики естественно-географического факультета НГПУ, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Интенсификация образования - очевидное требование современности. В быстро меняющихся экономических, социальных, технологических условиях любой специалист должен быть способен освоить новую необходимую информацию, новую технологию в максимально короткий срок и при минимальных затратах. В условиях глобализации рынка образовательных услуг и внедрения дистанционного образования растет конкуренция образовательных институтов, выигрывает которую тот, кто может предложить качественное, но интенсивное образование.

Интенсивность образования не исключает его фундаментальность. Напротив, под *интенсивным педагогическим образованием мы понимаем такое построение образовательного процесса, которое позволяет максимально вовлечь личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направлять его для максимального же использования обучающимся внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурсов содержания, информации, социальных взаимодействий, времени) без ущерба собственному здоровью и психологическому благополучию.*

Мы рассматриваем интенсивное образование как максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае - профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов.

Само понятие интенсификации в образовании или интенсивного обучения (образования) не является новым для педагогической психологии, теории и практики обучения (Г.А. Китайгородская, И.А. Зимняя, Г.П. Щедровицкий, А.А. Вербицкий, В.В. Сериков и другие) [1–4]. Но целостная психологическая теория интенсификации образования, тем более в отношении высшего профессионального педагогического образования, до сих пор не выстроена. Полагаем, что именно интенсификация высшего педагогического образования позволит перейти и к решению проблем достижения нового качества школьного образования, поскольку под новым качеством в том числе понимается и способность в короткие сроки переучиваться и непрерывно учиться на протяжении всей жизни. Именно поэтому новое качество образования и предполагается достигать через формирование основной компетентности обучающихся, которая в свою очередь включает социальную, предметную и коммуникативную составляющие.

Правда, наиболее глубокие психологические исследования возможностей, механизмов и эффективности интенсивного образования произведены в отечественной педагогической психологии в отношении достаточно узкой и специфичной, но дидактически сложной проблемы - обучения иностранным языкам. Но при этом вскрыты и описаны общепсихологические механизмы инициации активности личности в процессе образования и педагогические условия, позволяющие интенсифицировать образовательный процесс (Г.А. Китайгородская, М.К. Кабардов и другие) [5].

Исследователи квалифицируют методы интенсивного образования как "прямые, натуральные", то есть адресованные к неосознаваемым регуляторам психической деятельности, в отличие от методов рациональных, определяющих "сознательный способ обучения" [6]. Безусловным достоинством этих исследований, с точки зрения педагогической психологии и образовательной практики, является стремление обосновать и реализовать на практике психологически ориентированную дидактику интенсивного образования.

Исследование возможностей открытого образовательного пространства России с помощью ресурсов Интернет-образования показывает, что интенсивное обучение все шире входит в практику. В условиях дистантного обучения предлагаются курсы интенсивной подготовки для менеджеров, журналистов, экологов, валеологов, экономистов, психологов. Особенно широкое распространение получает в современной практике интенсивное обучение иностранным языкам. Существуют центры интенсивного образования для педагогов, медиков, инженеров, физиков, управляющих, специалистов в области рекламы и связей с общественностью.

Зачастую, к сожалению, под интенсивностью понимается лишь "спресовывание" по времени той же информации, которая в других условиях предлагалась в более развернутом виде или, что еще хуже, происходит примитивизация, упрощение образовательных программ, вымывание из них всего, не относящегося напрямую к производственным задачам будущего специалиста. Этот самый опасный вариант так называемого интенсивного образования ведет к редуцированию понятия образованности специалиста до его технологической обученности. При этом прежде всего страдают базовые, фундаментальные задачи образования: не формируется ценностно-рефлексивные основания профессиональной деятельности, не развиваются профессиональные формы мышления, не осваивается сама способность к самообучению, возникает технологический фетишизм.

Такое примитивное представление об интенсивном образовании не только не эффективно, поскольку не соответствует ни целям подлинного образования, ни путям достижения этих целей, ни самим психологическим особенностям потребителей этих образовательных услуг - взрослых обучающихся, ни принципам обучения взрослых. Более того, такое представление является порочным, дискредитирующим и саму идею интенсификации образования, и сами методы его реализации.

Опыт участия в нескольких подобных интенсивных курсах, проводимых для педагогов высшей школы с использованием интерактивных методов обучения в описанной парадигме, показывает, что при высокой субъективной удовлетворенности всех участников процессом обучения и его ситуативными результатами, долгосрочных образовательных эффектов не наблюдается. Конфликт между старым и новым опытом обучения решается при этом чаще всего в пользу старого, или, что еще хуже, с нашей точки зрения, интерактивные методы начинают использоваться не для интенсификации процесса обучения, а как самоцель, как модное педагогическое веяние, как своеобразное украшение традиционного процесса. Это происходит в том случае, если педагоги не имеют возможности осмыслить психологические механизмы, возможности и ограничения, то есть освоить теорию интенсивного (интерактивного) образования.

Известны и другие варианты интенсификации образования, при которых не происходит принципиальных изменений в методах обучения, но меняются формы контроля и совершаются попытки интенсифицировать передачу информации с помощью новых информационных технологий, но при этом не создается "психологически ориентированная дидактика". Человеческая психика при этих подходах понимается как воспринимающее, записывающее и воспроизводящее в последующем информацию устройство, а образованность редуцируется до информационной насыщенности. Подобные подходы не только спорны, но, скорее всего, не безопасны и для конкретного обучающегося, и для общества, ожидающего подлинных эффектов образованности, а не "наполнения" человека информацией без развития у него смысловых оснований ее использования

и без формирования способностей применять эту информацию для решения конкретных профессиональных и жизненных задач.

Наиболее перспективными, с нашей точки зрения, являются такие подходы к интенсификации высшего образования, которые базируются на теоретических и экспериментальных психологических исследованиях и опираются на психологические механизмы повышения качества образования без увеличения временных и других внешних ресурсов, за счет активизации личностного, интеллектуального потенциала обучающегося и за счет его социальных взаимодействий с преподавателями и студентами.

Конкретные аспекты преобразования образовательного процесса, квалифицируемые нами как пути его интенсификации, исследовались широким кругом авторов, как в отношении к школьному обучению, так и в отношении к профессиональному, в том числе и педагогическому, образованию. Это исследования в области лично - ориентированного образования (В.В. Сериков, С.А. Смирнов, Н.А. Алексеев), контекстного образования (А.В. Вербицкий), активных методов обучения (А.М. Смолкин, А.А. Палаев, М.Н. Кларин, Г.П. Щедровицкий, Ю.Н. Емельянов, В.Я. Ляудис) [7, 8], проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов), управления учебной деятельностью и развивающего обучения (В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, Е.И. Машбиц, В.Я. Ляудис) [9], концентрированного образования (В.В. Гузеев, И.А. Зимняя).

Все эти работы составляют теоретическую базу понимания психологических механизмов и образовательных эффектов интенсивного образования, ведут к формулировке концептуальных идей, определяющих его, и основных принципов построения образовательного процесса интенсивного обучения педагогов.

Именно использование психологических механизмов интенсификации, позволяет, с одной стороны, задействовать всю полноту возможностей, предоставляемых современными образовательными и информационными технологиями и новыми формами контроля, с другой, - достигать максимального качества профессионального образования во всей полноте требований к будущему профессиональному, в данном случае педагогическому труду [10].

В качестве идей, определяющих концепцию интенсивного педагогического образования, мы выделяем следующие:

1. **Идея выделения специфических функций высшего педагогического образования**, ведущая к расширению понимания его содержания (обязательность включения таких компонентов содержания, как опыт ценностно-смысловых отношений и опыт творческой деятельности, ведущие к развитию личностных функций студентов).

2. **Идея развития и реализации субъектности в учебно-профессиональной деятельности**, ведущая к изменению форм и методов реализации образовательного процесса, к широкому использованию методов интерактивного обучения и расширению возможностей самостоятельной деятельности студентов.

3. **Идея позитивного использования специфического потенциала взрослых обучающихся** (собственного образовательного и педагогического опыта, а также жизненного опыта взрослых людей).

4. **Идея интериоризации продуктивных коммуникаций обучающихся с преподавателями, носителями педагогической культуры**, ведущая к изменению характера общения и взаимодействий в образовательном процессе и к изменению требований к преподавателям, к изменению функций выпускающей кафедры, к идее тьюторства в педагогическом образовании

5. **Идея использования ресурса социальных взаимодействий в процессе обучения или идея контактной группы**, ведущая к изменению характера взаимодействий в учебной группе, к широкому использованию интерактивных методов обучения.

6. **Идея контекстности или проектности**, ведущая к изменению основных методов образования, форм контроля в образовательном процессе и к изменению форм организации педагогической практики.

Очевидно, что исследование психологических механизмов интенсификации - необходимое, но недостаточное условие преобразований самой педагогической практики. Обязательным условием является *описание самих методов образования, реализующих психологические механизмы в обучении взрослых (в профессиональном образовании) или детей (в школьном образовании)*. Мы полагаем, что интенсивному образованию более всего адекватны интерактивные методы.

Парадоксы современной образовательной ситуации заключаются в том, что несмотря на наличие огромного количества исследований, доказывающих влияние социальных взаимодействий на эффективность обучения, интеллектуальное и личностное развитие обучаемых, в образовательной практике продолжают доминировать монологические, объяснительно-иллюстративные методы. Между тем, *интерактивными или диалоговыми мы называем группу обучающих методов, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения, то есть значительно повысить его развивающий потенциал, углубить и расширить осваиваемое содержание образования*. К интерактивным относят, таким образом, не все методы активного обучения, а лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Это *прежде всего проектный семинар, тренинг, игра, дискуссия и кейс - метод (анализ конкретных ситуаций)*.

Причин сложившегося парадокса, то есть недостаточного использования в практике высшего образования методов обучения, теоретически и практически обоснованных в своей эффективности, скорее всего, несколько. Среди них, вероятно, и более длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов в образовании детей и взрослых, и недоверие к относительно инновационным диалоговым методам, и отсутствие собственного опыта интерактивного обучения у педагогов, и их недостаточная методическая подготовленность

Очевидна необходимость внедрения интерактивных методов в профессиональное педагогическое образование, поскольку они по своей сути адекватны целям и содержанию педагогического образования, и поскольку они - путь к решению проблемы применения этих методов в школьной практике.

Если полагать, что цель подготовки будущих педагогов - *освоение культуры педагогического труда, которая по данным современных исследований определяется тремя основными составляющими (педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность педагога)*, то становится понятным, что именно интерактивные методы позволяют реализовывать эту цель. Если ориентироваться на полное представление о содержании образования, согласно которому оно включает педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения к миру, что обеспечивает развитие личности [11], то становится очевидным, что интерактивные методы позволяют освоить всю полноту этого содержания, в отличие от объяснительно-иллюстративных методов, в большей мере ориентированных на первый компонент содержания.

В этом контексте интерактивные методы в профессиональном образовании педагогов - *реальный путь его интенсификации*, главное условие проектирования и реализации *интенсивного педагогического образования, отвечающего требованиям качества, непрерывности, конкурентоспособности, мобильности, безопасности для здоровья будущих педагогов*.

Если в условиях педагогического образования перечисленные сущностные характеристики педагогической компетентности недостаточно последовательно превращаются в конкретные задачи профессионального обучения будущих специалистов и не обеспечиваются специальными, адекватными этим задачам педагогическими средствами высшего образования, то невозможно ожидать достойного уровня профессиональной компетентности будущего педагога, сколь высоки ни были бы достижения в его предметной, специальной подготовке в качестве биолога, географа, филолога или математика.

Собственный многолетний опыт работы в педагогическом вузе, данные других авторов подтверждают, что до сих пор существует значительный разрыв между подготовкой будущего учи-

Психология образования

теля в предметной, специальной области и его психолого-педагогической подготовкой, то есть освоением технологии собственно педагогической деятельности и педагогического общения (В.А. Болотов, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Л.К. Митина, В.В. Сериков и другие) [12–14]. Очевидно и то, что до сих пор наиболее трудно решаемыми остаются задачи личностного развития будущего учителя.

Первая из названных компонент высшего педагогического образования - подготовка в области предмета преподавания - традиционно воспринимается как более сложная, объемная, требующая больших временных и материальных ресурсов, обеспечивающая успех в будущей профессии, приоритетная. Ни в коем случае не оспаривая необходимость фундаментальной и качественной подготовки будущего специалиста в выбранной им предметной области, вместе с другими исследователями полагаем, что *недостаточное внимание к проблемам специально педагогического обучения с учетом сложной психологической структуры педагогического труда ведет к низкому уровню профессиональной компетентности будущих педагогов.*

Основным фактором формирования педагогической деятельности и представления о педагогической компетентности зачастую становятся собственный, не всегда адекватно осмысленный и правильно интерпретированный студентами опыт обучения - в школе и в вузе (учим, как нас учили, воспитываем, как нас воспитывали). Это происходит тем чаще, чем сильнее расхождение в двух аспектах подготовки учителя - предметной и психолого-педагогической.

Работы в области изучения психологии труда учителя и психологии профессионального развития педагога позволяют не только прийти к выводам о функциях, целях и задачах педагогического образования, но и сделать вывод о чрезвычайной сложности их реализации в практике подготовки будущих специалистов для системы образования. Очевидно, что совмещение задач специального психолого-педагогического обучения (по сути, задач личностного роста и развития, задач собственно профессионального технологического оснащения) и не менее сложных задач специального предметного обучения (в области той или иной науки - будущего предмета школьного преподавания) - чрезвычайно трудно осуществить в рамках ограниченного по времени и другим ресурсам, стандартизированного обучения педагогов в вузе [15]. Очевидно и то, что эти два аспекта обучения всегда конкурируют в отношениях приоритетности, правда, справедливости ради стоит отметить, что эта конкуренция на деле никогда не разрешалась в пользу собственно психолого-педагогических аспектов подготовки педагогов.

Идея интенсификации высшего педагогического образования позволяет, с одной стороны, преодолеть эту конкурентность, с другой, - создать благоприятные условия для успешного решения задач педагогического образования во всей их полноте, и, в-третьих, позволит осуществлять специфические функции высшего образования.

Таким образом, *необходимо развернутое психолого-педагогическое обоснование специфики, принципов, необходимости, возможностей, ограничений интенсивного педагогического образования с использованием интерактивных методов в современном высшем педагогическом образовании, то есть разработка теории интенсивного (интерактивного) обучения будущих педагогов.* Интенсивное (интерактивное) образование должно получить целостное психолого-педагогическое обоснование через описание механизмов воздействия на профессиональное сознание, профессиональную направленность, педагогическую рефлексию, мышление, коммуникативную компетентность будущих педагогов и через описание конкретных психолого-педагогических условий, создаваемых в образовательном процессе.

Методологической основой исследования, проводимого нами с использованием формирующего эксперимента по интенсификации педагогического образования с помощью интерактивных методов, являлась культурно-историческая теория Л.С. Выготского, его идеи о социальной ситуации развития как источнике саморазвития и окультуривания психики, теория становления высших психических функций и учение о "хорошем" обучении, которое базируется на зоне ближайшего развития.

Экспериментальное исследование, осуществленное в Центре интенсивного педагогического образования НГПУ в течение 10 лет, предполагало *апробацию описанных концептуальных идей* и выявление *наиболее действенных механизмов интенсификации процесса подготовки педагогов*. Кроме того, изучались *результаты воздействия так организованного процесса на основные компоненты педагогической компетентности*. Полученные данные убеждают в том, что эффективность интенсивного обучения и интерактивных методов в высшем педагогическом образовании определяется *такими психологическими механизмами как:*

- *собственная активность личности, побуждаемая не внешней стимуляцией, а профессионально адекватной мотивацией и мотивацией личностного роста,*
- *групповая идентификация;*
- *групповая поддержка;*
- *осознание и развитие индивидуальных когнитивных стилей;*
- *когнитивный диссонанс;*
- *изменение привычного социального статуса и внутренней позиции обучаемых в условиях сложной групповой динамики;*
- *активное вовлечение в познавательную деятельность студентов таких познавательных процессов, которые недооцениваются в практике традиционного обучения, а именно: произвольные внимание и память, интуиция, критическое и творческое мышление, невербальный интеллект, творческое воображение;*
- *вовлечение возрастного, личностного и познавательного, потенциала взрослых в образовательный процесс.*

Наши данные показывают, что *интерактивные методы создают реальные условия для проявления и упражнения, а значит и развития, таких функций личности, как избирательная, критическая, рефлексивная, смыслотворческая, функция волевой саморегуляции*. В условиях интенсивного (интерактивного) обучения, как показывают результаты наблюдений, анкетирования, тестирования, изучения продуктов проектной и реальной педагогической деятельности студентов, *развивается личностная ответственность за принимаемые решения, изменяется локус контроля, у студентов усиливается чувство личностной включенности в образовательный процесс и формируется ответственность за собственные образовательные результаты*. Парадоксальным на первый взгляд кажется наблюдаемый нами *эффект усиления чувства автономии и устойчивости внутреннего мира у студентов на фоне усиления же чувства групповой принадлежности, ценностно-смыслового единства группы*.

Очевидные позитивные изменения обнаруживаются и в характере познавательной деятельности студентов. И сами обучающиеся, и эксперты, и тестовые измерения показывают рост продуктивности памяти, как в произвольной, так и в произвольной форме, повышение речевой компетентности (расширение активного словаря, усиление осознанности, осмысленности, жанрового разнообразия в устной и письменной, монологической и диалогической речи, освоение оценочных механизмов регуляции речевых актов, повышение гибкости речевого поведения).

Опыт убеждает в том, что *важнейшим механизмом интенсификации педагогического образования в интерактивном обучении является интериоризация опыта продуктивных взаимодействий студентов с преподавателями*. Преподаватели в этом случае выступают как носители педагогической культуры: культуры ценностно-смысловых отношений, культуры педагогически целесообразных коммуникаций, культуры педагогической деятельности.

Рефлексивные работы студентов на разных этапах обучения и после окончания всего курса показывают и *высокую личностную удовлетворенность процессом и результатами обучения*, и позволяют обнаружить положительную динамику в *сформированности у них общеучебных навыков* (чтение и осмысление научных текстов, реферирование, анализ и изложение собственной аргументированной точки зрения, исследование и проектирование). Меняется *содержание и модальность учебной мотивации будущих педагогов* (формируется устойчивая потребность в само-

Психология образования

образовании, формируются действенные познавательные интересы, переживаются интеллектуальные эмоции, которые приносят личности глубокое удовлетворение).

Все перечисленные показатели *свидетельствуют о развитии личностных профессионально значимых качеств будущих педагогов, о формировании у них необходимых компонентов педагогического общения и о приобретении студентами основных педагогических умений и навыков (аналитических, прогностических, рефлексивных, гностических, проективных, коммуникативных, дидактических), о развитии продуктивной педагогической направленности.*

Таким образом, мы рассматриваем интенсивное высшее педагогическое образование как путь решения высшей школой своих задач с максимально высоким качеством.

Библиографический список

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
5. Китайгородская Г.А. Указ соч.
6. Там же.
7. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУД, 1985.
8. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. М., 1989.
9. Педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т. 2.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. С. 349.
12. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4.
13. Педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т. 2.
14. Митина Л.М. Указ.соч.
15. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

Фото 4

А. Р. ЛУРИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Плотникова
Лариса
Николаевна**

*– соискатель ка-
федры педагогики и
психологии мате-
матического фа-
культета НГПУ*

В марте 2002 года исполнилось 100 лет со дня рождения Александра Романовича Лурии – выдающегося отечественного психолога, основателя нейропсихологии. Его имя принадлежит той плеяде выдающихся ученых, которые закладывали фундамент отечественной психологии и чье имя всегда будет гордостью науки.

А.Р. Лурия известен как психолог, но немаловажен его вклад в педагогику.

Александр Романович родился в Казани, но, будучи увлеченным психологией и организовав психоаналитический кружок, был приглашен в Москву. В первые годы пребывания в Москве он стал заниматься педагогической работой, на посту заведующего кафедрой психологии в Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской. Там было начато исследование, которое позже было опубликовано в виде двух монографий: «Речь, интеллект и развитие ребенка» (1928) и «Речь и интеллект городского, деревенского и беспризорного ребенка» (1930). Это были первые публикации, в которых проявился интерес А.Р. Лурии к проблеме речи, чему он впоследствии посвятил много экспериментальных и теоретических работ [1].

А.Р. Лурия исследовал взаимоотношения наследственности и воспитания в психическом развитии человека. Используя с этой целью близнецовый метод, он внес в него существенные изменения: проводил экспериментально-генетическое изучение развития детей в условиях целенаправленного формирования психических функций у одного из близнецов [2]. Как известно, однояйцовые близнецы обычно находятся в весьма сходной домашней среде, поскольку их возраст совпадает и их сходство заставляет взрослых одинаково к ним относиться, поэтому они представляют интересную модель для изучения влияния социальных факторов. На фоне стабильного окружения психологи могут вносить запланированные социальные изменения и изучать последствия этих изменений.

Применив разработанный им метод, А.Р. Лурия совместно с А.Н. Мироновой, Н.Г. Морозовой и Ф.Я. Юдович провел сравнительное исследование перцептивных, мнемических и речевых функций у близнецов, подвергавшихся и не подвергавшихся специальному обучению. Это дало возможность установить ряд новых фактов и ответить на ряд вопросов, касающихся формирования и развития сложных психических процессов на протяжении детства и получивших у разных психологов различные и порой противоречивые толкования.

Естественные и культурные различия имеют не только разнообразные источники, но и изменяются в ходе развития ребенка. А по мере того, как ребенок взрослеет, естественные процессы меняются количественно: растут мышцы, развивается мозг, меняется размер конечностей – происходит изменение органов по врожденной программе. Культурные процессы ведут к качественным изменениям. На основе этого было сделано предположение о том, что генетический вклад в интеллектуальную деятельность будет более четко выражаться в решении задач, не требующих специальных знаний, а не в задачах, для решения которых нужны приобретенные в обучении сведения. У растущего ребенка наследственность будет больше проявляться в решении задач первого типа. Однойцовые младшие близнецы будут давать сходные результаты решения задач (так как культурное влияние минимально). Но постепенно социальные факторы будут оказывать большее влияние на психические процессы, чем генотип. У детей старшего возраста одинаковая среда приведет к сходству интеллектуальных процессов при решении задач, требующих опосредованных культурой способностей, даже если дети генетически различны [3].

Анализируя полученные данные, А.Р. Лурия делает вывод, что в данном случае обнаруживается переход от внешнего к внутреннему осуществлению процесса запоминания, когда подросток уже не нуждается во внешних опорах, осуществляет внутреннюю работу, направленную на установление связи между запоминаемым материалом и его представлениями из прошлого опыта. Задачи вызывали как опосредованные формы запоминания в одних случаях, так и непосредственные в других.

Он показал, что соматические признаки индивида обусловлены генетически в значительной степени, элементарные психические функции (например, зрительная память) – в меньшей степени, а для формирования высших психических процессов (понятийное мышление, осмысленное восприятие и др.) решающее значение имеют условия воспитания.

А.Р. Лурия не мыслил себе другой психологии, кроме общественно-исторической, и он в течение всей своей жизни стремился решить – в меру своих возможностей – ее фундаментальные проблемы. А.Р. Лурия показал, что общественно-историческая природа психических процессов может изучаться и методами проектирования новых видов человеческой деятельности. Этим занимается и современная детская и педагогическая психология, берущая на вооружение генетико-моделирующий метод исследования. Суть его состоит в том, что в соответствии с социальным заказом, направленным на будущее, психологи разрабатывают проект нового типа деятельности детей. Первоначальная разработка и проверка этого проекта (модели) осуществляется в экспериментальных условиях. После того, как произошли изменения в сознании детей, формирование нового типа деятельности переносится в более широкую практику. Применение этого метода в детской и педагогической психологии позволяет провести сопоставление особенностей психического развития детей на основе исторически данного и устоявшегося типа деятельности и психического развития детей на основе нового типа деятельности, нацеленного на будущее [4].

Для диагностики локальных поражений мозга А.Р. Лурией были разработаны нейропсихологические методы изучения высших психических функций, которые в настоящее время получили широкую известность и стали называться «луриевскими методами диагностики» [5]. Данные методы позволили А.Р. Лурии и его сотрудникам описать основные нейропсихологические синдромы поражения больших полушарий (преимущественно левого) и срединных структур мозга и с большей точностью определять зону поражения мозга.

Специальную область применения нейропсихологических методов составляет клиника локальных поражений головного мозга у детей. Оказалось, что после определенной адаптации нейропсихологические методы с успехом могут быть использованы и для диагностики локальных поражений головного мозга в детском возрасте [6].

Более 10 лет научной деятельности А.Р. Лурии непосредственно связаны с дефектологией. В эти годы он был заместителем директора по научной работе Института дефектологии, основан-

ном Л.С. Выготским еще в 20-е гг., и руководил сектором клинического изучения аномальных детей. К работе в этом секторе он привлек ряд молодых психологов, опытных клиницистов и физиологов и создал творческий коллектив. В секторе работали Л.А. Новикова, М.С. Певзнер, О.С. Виноградова, А.И. Мещяриков, Н.И. Парамонова, Е.Д. Хомская [7, 8].

Трудно показать, как много нового внес приход А.Р. Лурии в дефектологию и какое влияние он оказал на ее дальнейшее развитие. Остановимся только на некоторых наиболее важных направлениях дефектологии, в развитие которых А.Р. Лурия внес существенный вклад.

Прежде всего, к таким направлениям необходимо отнести изучение нарушений механизмов психических процессов как основы аномального развития. Следует отметить постоянный интерес к изучению механизмов психической деятельности. В частности, роль речи в формировании и регуляции деятельности человека интересовала А. Р. Лурию с самого начала работы.

Он неоднократно подчеркивал то принципиальное значение, которое имеет названная проблема: «Вопрос о роли речи в формировании психических процессов занимает в психологии совсем особое место» [9]. Далее он пишет: «Изучение речи, и ее роли в формировании психических процессов превратилось в основную главу психологии, имеющую решающее значение для изучения формирования всей сознательной деятельности человека» [10].

Исследуя изменения психической деятельности при афазии, А.Р. Лурия писал: «После этих исследований трудно стало отрицать тот факт, что многие из тех высших психических функций, которые трактовались как проявление заложенных от природы свойств духовной жизни, на самом деле являются результатом включения в деятельность такого мощного формирующего фактора, каким является слово» [11]. Принципиальное значение А.Р. Лурия придавал также исследованию глухонемой: «Глухонемой, не обученной речи, оказывается не в состоянии абстрагировать качество или действие от реального объекта, сформировать отвлеченные понятия и систематизировать явления внешнего мира соответственно тем отвлеченным признакам, которыми обладает язык, но которые не свойственны наглядному практически усвоенному опыту» [12].

Таким образом, изучение роли речи, речевого общения в развитии психики становится одной из основных задач научной психологии: «Называя предметы, обозначая их связи и соотношения, взрослый тем самым формирует у ребенка новые формы отражения действительности, несравненно более глубокие и сложные чем те, которые ребенок мог бы сформировать в своем индивидуальном опыте» [13].

Исследование роли речи в развитии произвольных психических процессов привели к более дифференцированному формулированию вопросов, выступающих в качестве предмета исследования в данной области. Перечислим лишь некоторые из них: как меняются сами формы общения, как речь выделяется и общего поведения и превращается в самостоятельную деятельность, как формируется сама регулирующая функция речи, каковы психофизиологические механизмы речевой регуляции, каковы формы нарушения речевой регуляции и возможные пути компенсации этих дефектов.

Изучение этих вопросов привело к возникновению целой области психологии и психофизиологии, разрабатывающей проблему роли речи в развитии психических процессов.

Основная группа этих исследований была посвящена изучению особенностей образования временных связей и роли словесной регуляции в их образовании и осуществлении произвольных движений и действий при умственной отсталости, глухоте. Параллельно эти вопросы изучались на больных с поражением передних отделов мозга и нормально развивающихся детях дошкольного и дошкольного возраста. При изучении раннего возраста, когда двигательная методика не могла быть использована, наблюдались естественные поведенческие реакции в ответ на различные сигналы.

На основе экспериментов с детьми было показано, что речевая инструкция к концу первого года жизни ребенка вызывает у него ориентировочную реакцию и способна вызывать соответствующее действие, хотя оно еще очень ограничено. Если ребенок в это время делает что-то другое

или лишен возможности опираться на наглядную ситуацию, то роль речевой инструкции ослабляется [14].

Дети 2-2,5 лет не могут воспринять даже простейшие словесные инструкции, если их дают до предъявления самой задачи. Затем наступает этап, когда ребенок включает собственную речь в виде проговаривания, и роль инструкции сильно усиливается. В возрасте 3-4 лет картина иная. Дети могли выполнять инструкцию, ошибочные реакции встречались реже (ошибки никогда не были следствием забывания инструкции, так как после каждого эксперимента дети повторяли инструкцию). Они умели выслушивать инструкцию, ожидать появления раздражителя. Полагалось, что дети формулируют для себя какое-то общее правило, которое служит барьером, сдерживает тенденцию отвечать прямо на словесную инструкцию. Хотя наблюдался явный прогресс, речевая регуляция двигательной активности детей 3-4 лет все же легко дезорганизуется. К середине дошкольного возраста (5-5,5 лет) наступает этап, когда речь из внешней, развернутой становится свернутой, внутренней, регулирующей поведение ребенка. Они ошибались, когда их просили ответить как можно скорее, или утомлялись.

Эксперименты с дошкольниками показали, что нейродинамика речевой системы в своем развитии опережает нейродинамику двигательной сферы, благодаря чему становится возможным использовать проговаривание для регуляции двигательных реакций. По теории Л.С. Выготского, это представляет собой постепенное формирование сложных словесно контролируемых программ двигательного поведения.

Когда проводились подобные эксперименты с умственно отсталыми детьми, то обнаружилось, что даже в 7 лет они не могли выполнять простейшие словесные указания. Дети с легкой степенью умственной отсталости справлялись с простейшими вариантами задачи, трудности возникали только при выполнении более сложных вариантов задачи.

Было установлено, что одной из наиболее характерных черт их высшей нервной деятельности является инертность нервных процессов, формирование регулирующей функции словесной системы у них значительно отстает, поэтому прием проговаривания не способствует регуляции двигательных реакций. Иная картина наблюдалась у детей с церебральной астенией. У них нейродинамика речевой системы была значительно более сохранной, чем нейродинамика двигательных реакций, и это позволило использовать проговаривание в качестве компенсаторного приема.

Чрезвычайно важное значение имело еще одно направление деятельности А.Р. Лурии в Институте дефектологии – разработка принципов медико-психолого-педагогического изучения детей в целях диагностики нарушений развития. Он постоянно принимал участие в диагностических обследованиях детей, организовывал многочисленные разборы сложных случаев, привлекая к участию различных специалистов. Существуют две формы умственной отсталости у детей: «общая астения», или «астенический синдром», который является последствием соматических заболеваний, и настоящая умственная отсталость, вызванная внутриутробным отравлением мозга, природными травмами или факторами генотипа [15].

Так как обе формы имеют одинаковые симптомы, возникает проблема в их диагностике. А.Р. Лурия использовал экспериментальную модель словесной саморегуляции в дифференцируемой диагностике этих двух форм.

В начале 50-х годов А.Р. Лурия совместно с группой коллег занимался вопросом дифференциации детей с умственной отсталостью. Им сделаны следующие выводы. У детей с умственной отсталостью первого типа симптомы являются результатом дисфункции низшего «естественного» уровня. В этом случае нейродинамика двигательной системы была более нарушена, чем нейродинамика высшей, речевой системы, и для преодоления нейродинамической недостаточности двигательной системы можно использовать более сохраненную речевую систему. При умственной отсталости второго типа высшие функции страдают больше, чем низшие, и речь не может быть средством в реорганизации их поведения или компенсации дефектов.

У детей с умственной отсталостью первого типа симптомы являются результатом дисфункции низшего «естественного» уровня. В этом случае нейродинамика двигательной системы была

более нарушена, чем нейродинамика высшей, речевой системы, и для преодоления нейродинамической недостаточности двигательной системы можно использовать более сохраненную речевую систему. При умственной отсталости второго типа высшие функции страдают больше, чем низшие, и речь не может быть средством в реорганизации поведения или компенсации дефектов. Эти факты послужили толчком к проведению у нас в стране и за рубежом серий исследований по изучению речевой регуляции движений и речевому опосредованию психических процессов у детей, страдающих олигофренией и другими формами умственной недостаточности [16].

Итогом этой работы является двухтомная монография «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и анормального ребенка», первый том которой опубликован в 1956, а второй в 1958 г. Вторым результатом этой работы явилась книга «Принципы отбора детей во вспомогательные школы», выдержавшая в нашей стране несколько изданий и переведенная во многих странах. Серьезное внимание А.Р. Лурия уделял разработке методики исследования высшей нервной деятельности, которую можно было бы применить в диагностических целях в ходе комплексного изучения аномальных детей. Значение таких методик отмечалось не только у нас, но и за рубежом.

Сочетание нейропсихологического подхода в обследовании детей с оценкой их высшей нервной деятельности позволило А.Р. Лурии показать, что во многих случаях ошибочное выполнение заданий умственно отсталыми детьми связано не с низкими интеллектуальными возможностями, а с тем, что экспериментатор не учитывает характерные для них особенности высшей нервной деятельности. При создании ситуации, препятствующей проявлению инертности, те же задания могут быть успешно выполнены [17].

Под руководством А.Р. Лурии начала развиваться и такая важная отрасль нейропсихологии, всецело опирающаяся на успехи нейрохирургии, как нейропсихология детского возраста. Хирургическое лечение различных локальных поражений мозга у детей открыло для нейропсихологии возможность сопоставлять нейропсихологические синдромы, возникающие при поражении одних и тех же структур, - у детей и взрослых; выяснить специфику нарушений высших психических функций, присущую детскому возрасту [18].

Не менее важным вкладом А.Р. Лурии в педагогику является подготовка целого ряда психологов. В Москве совместно с А.Н. Леонтьевым и Л.С. Выготским А.Р. Лурия создал целую научную школу, которая сейчас по праву называется школой Выготского – Лурии – Леонтьева. Из этой школы вышли такие известные психологи, как А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др., которые внесут свою лепту в развитие педагогики и психологии, продолжая дело своего учителя [19].

Библиографический список

1. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. М., 1982.
2. Лурия А.Р. и современная психология (сборник статей памяти А.Р. Лурии) // Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
3. Там же.
4. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1973.
5. Лурия А.Р. Травматическая афазия. М., 1979.
6. Там же.
7. Лурия А.Р. и современная психология (сборник статей памяти А.Р. Лурии) // Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
8. Степанов С. Александр Романович Лурия // Школьный психолог. 1999. № 5.
9. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. М., 1982.
10. Там же.
11. Лурия А.Р. Функциональная организация мозга // Клиническая психология. СПб., 2000.
12. Там же.
13. Там же.
14. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.

Психология образования

15. Там же.
16. Лурия А.Р. и современная психология (сборник статей памяти А.Р. Лурии) // Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
17. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1960.
18. Лурия А.Р. и современная психология (сборник статей памяти А.Р. Лурии) // Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
19. Там же.

Фото 5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

**Хасанов
Алфат
Исламович**

*– кандидат физико-
математических
наук, доцент, декан
математического
факультета НГПУ*

В настоящее время найти истоки программированного обучения довольно трудно, хотя в 50-е годы, точка зрения, по которой Б. Скиннер признавался "отцом программированного обучения" (в роли "дедушки" при этом оказывался С. Пресли), была общепринятой.

Согласно другой точке зрения программированное обучение, возникнув на базе бихевиоризма, было подготовлено всем развитием педагогической мысли. Последняя точка зрения является более приемлемой. Тем более что попыток улучшить программированное обучение с точки зрения других психологических концепций (отличных от бихевиоризма) было предостаточно.

В этом ряду можно отметить гештальт-психологию, не создавшую цельной теории программированного обучения, представители которой, приняв теорию бихевиоризма, дополнили ее в наиболее уязвимых местах.

Программированное обучение, возникнув в США, не могло не быть основано на какой-либо психологической теории. Именно поэтому бихевиористская теория программированного обучения разработана наиболее полно. Пытаясь объяснить все разнообразие процессов обучения человека единой схемой "стимул - реакция", бихевиористы чрезмерно упрощают эти процессы. Только в таком упрощенном виде обучение человека возможно уподобить научению животных, что является принципиальным положением бихевиоризма. Неоднозначность бихевиоризма как психологического направления не получила отражения в бихевиористских концепциях программированного обучения.

Различия наблюдаются не в принципиальных вопросах, а в степени последовательности, с которой авторы реализуют основные положения бихевиористской теории обучения. Однако бихевиоризм как теоретическая основа программированного обучения себя не оправдал, ибо большинство теоретиков чаще руководствуются своими эмпирически установленными фактами и требованиями здравого смысла. Косвенно это подтверждаются неспособностью ответить на критику программированного обучения с позиции бихевиористской теории:

- программированное обучение не использует положительных сторон группового обучения;
- с его помощью можно обучать лишь простому материалу на уровне зубрежки;

Информатизация образования

- оно не способствует развитию инициативы учащегося, поскольку программа как бы все время ведет его за руку;

- теория обучения, основанная на подкреплении хуже, чем основанная на интеллектуальной гимнастике;

- программированное обучение игнорирует достижения психологии, которая уже 50 лет изучает структуру деятельности мозга и динамики усвоения;

- программированное обучение не дает возможности получить целостную картину об изучаемом предмете и представляет собой "обучение по крохам". Однако бихевиористские концепции сыграли определенную роль, возбуждая большой интерес к проблемам обучения. Еще в 1960 году педагогические методы в США противопоставлялись научному подходу, исследовательскому методу, проблемному обучению и критическому мышлению.

В разных работах того периода фактически отрицалась возможность управления познавательной деятельностью учащихся. Работы теоретиков-бихевиористов поставили вопрос о необходимости активного вмешательства в эту деятельность, хотя и не смогли его разрешить.

Отдельного разговора заслуживает вопрос управления познавательной деятельностью учащихся, который, как известно, является вопросом, находящимся в ведении кибернетики.

"Кибернетическая педагогика" и "математическая психология" – это термины появившиеся в связи с развитием программированного обучения. Первым, кто оценил потенциальные возможности кибернетики в управлении процессом обучения, был Г. Паск.

Его работы первоначально не были связаны с психологическими и педагогическими проблемами, они были посвящены созданию "искусственного разума", моделирующего процессы мышления человека.

Созданная Г. Паском теория адаптированного управления позволила перейти к адаптированному программированному обучению.

Большой интерес для теории и практики адаптированного программированного обучения представляют работы Р. Смоллвуда и Р. Аткинсона. Созданный Р. Смоллвудом обучающий комплекс был теоретически обоснован с помощью аппарата теории статистических решений и теории вероятностей. Для него важно именно обучение, то есть кибернетический процесс управления учением. Педагогические решения (управляющие воздействия) должны приниматься по Р. Смоллвуду по критерию оптимальности, то есть система "учитель – ученик" должна стремиться к максимизации количества баллов, которые учащийся наберет при ответе на контрольные вопросы в конце обучения и минимизации времени обучения. Необходимым условием адаптированного программирования является диагностический характер использования информации об учащихся, когда основное внимание уделяется ликвидации дефектов в психологических механизмах умственной деятельности учащихся, а не статистический, вероятностный - так считают ряд отечественных психологов (Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина) [1, 2].

Развитию математической теории программированного обучения помешало наличие ряда нерешенных проблем:

1. Применение кибернетических мер и понятий для количественного описания и модельного представления процессов обучения; в частности, измерение формальной и семантической информации учебных текстов и сообщений.

2. Теория конструирования на этой основе обучающих автоматов.

3. Теории построения алгоритмов обучения при данных дидактических переменных и целях обучения и доопытная оценка качества этих алгоритмов (обучающая программа).

Суммируя вышесказанное, можно сказать, следуя У. Шрамму:

“Программированное обучение есть своего рода репетитор, который ведет учащихся 1) путем коротких логически связанных шагов, так что он 2) почти не делает ошибок и 3) дает правильные

ответы, которые 4) немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он 5) движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения”.

В программированном обучении присутствуют два характерных признака - детальное описание конечных целей обучения и идея стимулирующего эффекта немедленного сообщения результатов обучения.

Также постоянному обсуждению и жарким спорам подвергались оптимальное количество шагов-кадров, величина шага и проблема “подсказок”. По мнению известного отечественного психолога Г.Е. Костюка, размер шага должен определяться:

“1) соотношением между требованиями, которые данный шаг предъявляет к мышлению учащихся;

2) объемом информации, которая дается в нем дополнительно к тому, что учащийся уже усвоил;

3) степенью сформированности их умственных операций”.

Н. Краудер говорит, что длина шага зависит от вопросов, вопросы должны быть достаточного уровня трудности, чтобы учащийся чувствовал удовлетворение при получении правильного ответа. Объективных способов оценки длины шага и оптимального количества кадров в программированном обучении нет.

Есть некоторые данные о том, что эффективность повышается, если размер шага по мере продвижения по программе постепенно увеличивать; в противном случае возникает скука - один из самых неблагоприятных мотивационных факторов.

Также можно говорить об эффективности затухания “подсказок”.

Какие можно сделать выводы, рассматривая вопросы, связанные с применением программированного обучения?

1. До сих пор не разработано классификации систем программированного обучения. Единственная удовлетворительная классификация, отражающая тенденцию их развития (линейное программирование; внутренне-управляемое программирование; внешне-управляемое программирование).

2. Остро стоит проблема развития мышления, творчества и самостоятельности при программированном обучении.

3. Не решена проблема оптимальной интеграции программированного и традиционного обучения в единую эффективную систему обучения.

4. Все конкретные методики составления программированных материалов сводятся к пяти этапам:

а) определение целей обучения;

б) определение существующих характеристик обучаемых;

в) составление полного набора элементов изучаемого предмета;

г) систематизация этих элементов и написание кадров программы;

д) экспериментальная проверка и ревизия последовательных вариантов программы.

Появление ЭВМ инициировало создание автоматизированных систем обучения (АОС). АОС представляет собой комплекс учебно-технического, методического, программного и организационного обеспечения на базе ЭВМ, предназначенный для индивидуализации обучения. С помощью этого комплекса осуществляются:

1. Выявление исходного уровня знаний, умений, навыков учащихся и их индивидуальных особенностей.

2. Подготовка учебного материала (объяснительных текстов и иллюстраций по изучаемой проблеме, учебных и контрольных материалов).

3. Предъявление учебного материала, адаптация его по уровню сложности, темпу представления информации.

4. Управление познавательной деятельностью учащихся.

5. Определение показателей их работоспособности.

Информатизация образования

6. Завершающий контроль качества усвоения.

7. Регистрация и статистический анализ показателей процесса усвоения материала каждым учащимся и группой в целом (характер и время выполнения отдельных заданий, общее время работы, число ошибок, их характер и т. д.).

Автоматизированная система обучения может изменять характер и способ представления информации, делая ее удобной для восприятия и анализа (например, формулы заменить их графическим аналогом, абстрактный способ – конкретным), на начальной стадии обучения выполнять ряд операций, входящих в усваиваемый объем действий (совместное выполнение задания ЭВМ и учащимся); облегчать условия для самоконтроля.

В необходимых случаях АОС предоставляет упрощенную модель изучаемого явления, облегчающую его восприятие и исследование.

Разберем компоненты АОС.

Учебно-методическое обеспечение - это учебный материал (объяснительные тексты и иллюстрации, учебные задания, комментарии к ответам учащихся и тесты для проверки качества усвоения), а также разработанный преподавателем сценарий обучения, методические указания для преподавателей, работающих с АОС.

Лингвистическое обеспечение - специализированные языки, один из которых позволяет учащимся вести диалог с ЭВМ в форме, отвечающей особенностям изучаемой дисциплины, другие дают возможность составлять учебные курсы, третьи - управлять работой самой системы.

Программное обеспечение АОС - совокупность программ ЭВМ, реализующих те или иные функции, возложенные на АОС. При помощи этих программ ЭВМ анализирует сообщение учащихся, сравнивая с имеющимися в памяти эталонами ответов или, используя специальные алгоритмы, распознает любые ответы, как правильные, так и имеющие какие-либо ошибки. Выбор корректирующего воздействия и определение очередной дозы учебного материала система может производить на основе истории обучения каждого учащегося, зафиксированной в памяти ЭВМ.

Организационное обеспечение - различная документация, регламентирующая работу (различного уровня инструкции и описание характеристических параметров автоматизированных обучающих систем).

На современном этапе произошла трансформация АОС в целостные компьютеризированные курсы и электронные учебники (ЭВМ-учебники). Фактически электронные учебники являются учебниками на электронных носителях и даже учебно-дидактическим комплексом на электронных носителях.

В компьютеризированных курсах основную роль играет компьютерная программа учебного назначения, которая, в отличие от вспомогательных программ, управляет учебно-познавательной деятельностью обучающихся в форме диалога и выполняет частично функцию педагога. Иногда компьютер поэтому называют супертьютором.

Компьютерная программа помогает изучать теоретический материал, формировать умения и навыки, контролировать и оценивать действия обучающихся, обеспечивает постоянную мотивацию учебно-познавательной деятельности за счет обобщения данных. Таких, как время, баллы, место среди других обучающихся и т.п. Компьютерная программа состоит из трех основных частей:

- 1) специальной (управляющей) программы, определяющей последовательность предъявления информации обучающимся;
- 2) программ, содержащих учебный и справочный материал (теоретический материал, задания, схемы, рисунки, вопросы, подсказки и т.д.);
- 3) собственно-управляющих программ.

В зависимости от выполняемых ими функций можно выделить следующие виды комплексных программ: демонстрационные (иллюстрации, комментарии), моделирующие (имитация явлений, введение в исследовательскую среду), тренинговые (развитие умений и навыков), контролируемые (диагностика, итоговый контроль), учебно-игровые, комбинированные. Основными

функциями учебно-методического обеспечения компьютерного курса являются: предъявление содержания учебной информации в удобной для восприятия обучающимися форме; предоставление возможности развития личности обучающегося; осуществление оперативного контроля знаний учащихся, создание эмоционально-мотивационной сферы; управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся; показ учащимся набора целевых установок в виде задач различной сложности и предоставление возможности их выбора для решения; предоставление обучающимся ориентировочной основы деятельности в виде справочной информации о конкретной задаче и практических рекомендаций по ее решению; тренинг при формировании умений и навыков; обеспечение непосредственного доступа к вычислительным, информационно-справочным, игровым и другим ресурсам курса; предоставление обучающимся возможности получения помощи и консультации; создание условий для формирования у учащихся интеллектуальных умений путём решения задач различного уровня сложности; формирование потребности к саморазвитию и самосовершенствованию; создание мониторинга учебного процесса [3].

Алгоритм управления обучением компьютерного курса содержит: проверку исходного уровня подготовленности учащихся для усвоения данного учебного материала; разработку способа получения и обработки информации о ходе процесса усвоения знаний (решение задач); определение состава учебно-познавательной деятельности обучающихся и разработку элементов помощи; учёт влияния учебных мотивов на эффективность обучения с применением данного курса; предоставление обучающимся самостоятельности в решении задачи; принятие решения по дальнейшему обучению (для каждого варианта задания); педагогический мониторинг; оценку педагогической полезности использования курса

Анализируя учебно-методическую литературу, можно сделать выводы, которые явились руководством по созданию компьютерных учебников по двум главам курса геометрии. При составлении компьютерного курса необходимо произвести:

- 1) анализ содержания учебного текста;
- 2) выделение целей и задач компьютерного курса;
- 3) разработку схемы компьютерного курса;
- 4) подготовку педагогического сценария;
- 5) выбор технологии обучения и разработку алгоритма управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся;
- 6) разработку основных компьютерных программ;
- 7) создание вспомогательных программ;
- 8) компоновку составляющих программного обеспечения курса в целом.

Сформулируем также выводы относительно принципов составления и применения систем обучения с компьютерной поддержкой.

- Системный подход к содержанию образования - формирование у обучающихся целостных знаний (основные научные понятия, основные положения теории, их приложения).

- Основные принципы развивающего обучения - поэтапное формирование умственных действий, ассоциативные связи в психике, программированное обучение, проблемное обучение.

- Парадигму гуманизации образования - акцент на основу учёта и формирования ценностных ориентации личности.

- Всесторонний учёт особенностей компонентов педагогической системы.

- Учёт различных факторов влияния на процесс компьютеризации (социально-экономического, программно-технического, психолого-педагогического, физиолого-валеологического, организационного).

- Применение прогностического подхода к проектированию систем обучения и поэтапную оценку их педагогической полезности.

- Активное участие педагогов-практиков в процессе проектирования, создания, апробации и внедрения систем обучения с компьютерной поддержкой.

- Параллельность разработки и апробации таких систем обучения в реальных условиях.

Информатизация образования

- Рефлексивный анализ последствий применения информационных и коммуникативных технологий в учебном процессе.

Библиографический список

1. Ланда Л.Н. Диагностика и программное обучение. М.: Педагогическое общество РСФСР, 1966.
2. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1969.
3. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. М.: Наука, 1970.

Фото 6

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Добрынина
Татьяна
Николаевна**

– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ

На протяжении двадцатого столетия в мировой педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 50-х годов эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения. Однако постепенно внимание обратилось не только к ТСО, дополняющим учебный процесс, но и к таким техническим устройствам, которые могут влиять на ход обучения, брать на себя некоторые функции учителя.

Различают два направления компьютеризации обучения: овладение всеми способами применения компьютера в качестве средства учебной деятельности; использование компьютера как объекта изучения.

Использование компьютера в учебных целях вносит значительные изменения в деятельность учащегося. Он освобождается от необходимости выполнения рутинных операций, имеет возможность, не обращаясь к педагогу, получить требуемую информацию, в том числе относящуюся к способу решения поставленной им самим конкретной учебной задачи; избавляется от страха допустить ошибку, осознавая, что она будет исправлена и не вызовет отрицательной реакции педагога; получает возможность приобщения к исследовательской работе.

Компьютер в качестве средства деятельности используется также и как консультант учителя при принятии им решений, относящихся к диагностике учащегося, оценке учебного материала, выбору метода обучения. В качестве отдельных способов применения компьютера как средства деятельности можно выделить использование его как средства деятельности педагога – исследователя, разработчика программных средств, специалиста в области компьютерных технологий.

Второе направление компьютерного обучения, связанное с представлениями о компьютере в качестве объекта изучения, в своем развитии претерпело существенные изменения. Оно связано с расширением круга учебных задач: применение задач на моделирование и имитацию, задач нового типа, например, на погружение учащихся в социальную среду или производственную ситуацию, на рефлексию учащимися своей деятельности. Осуществляется переход от эпизодического к систематическому применению компьютера в учебном процессе; к управлению учебной деятельностью не после решения учебной задачи, а в процессе ее решения; широкой диалогизации учебного процесса.

Системы с жестким управлением заменяются системами, предоставляющими большие возможности для проявления активности учащихся, повышается степень индивидуализации обучения. Появились принципиально новые средства информационных технологий обучения.

Информатизация образования

Слово «технология» применительно к воспитанию вошло в лексикон педагогической науки тогда, когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка. В современных словарях это слово толкуется в традиционном, сугубо техническом значении. Под технологией, как правило, понимается совокупность методов обработки сырья и процессов производства, а также их научное описание. В политехническом словаре дается такое определение технологии: «...1) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материала или полуфабриката в процессе производства; 2) наука о способах воздействия на сырье, материалы или полуфабрикаты соответствующими орудиями производства» [1].

Другой словарь – энциклопедический – дает сходное определение, но несколько расширяет его: «...Задача технологии как науки – выполнение физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов» [2].

А между тем это слово, пришедшее к нам от греков, судя по составляющим его корням, было рассчитано на более универсальное использование: *технос* – искусство, мастерство; *логос* – учение.

Словарное толкование терминов «техника» и «технология» допускает их использование в педагогической сфере. Так, например, «техника» определяется как «круг наук, связанных с изучением и созданием средств производства, орудий труда... совокупность средств труда», «технология» же по отношению к «технике» выступает в качестве родовой категории и обозначает «совокупность производственных методов и процессов..., а также научное описание способов производства» [3].

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь) [4].

Рассмотрим некоторые понятия педагогической технологии.

«Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев) [5].

«Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько) [6].

«Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО) [7].

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин) [8].

Любая педагогическая технология по своей сути – это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее преобразование.

В педагогике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства. Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология.

«Компьютерные (информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер» [9].

Компьютерная технология основывается на использовании некоторой формализованной модели содержания, которое представлено педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

- как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач);
- как «основная», определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей);
- как «монотехнология» (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Применение информационных технологий в образовании обычно сводится к двум основным направлениям. Сторонники первого стремятся использовать современные информационные технологии для включения в систему дистанционного образования тех лиц, для которых иной способ обучения вообще недоступен. Представители второго направления пытаются использовать информационные технологии для уточнения и изменения того, чему учить и как учить. Имеется в виду освоение содержания учебного материала и овладение способами обучения в рамках традиционной очной формы. Но возникает проблема, что внедрение передовых технологий часто создает дополнительные преимущества успешно успевающим, активным и способным студентам, но не влияет на уровень подготовки основной массы обучаемых. Иными словами, использование информационных технологий, безусловно, способствует доступности получения образования, повышает его качество.

Компьютеризация обучения и образовательного процесса, разработка и внедрение систем интенсивного обучения включают, в частности, создание компьютеризированных пособий и учебников [10].

Так, например, электронный учебник – компьютерное обучающее программное средство, которое, во-первых, предназначено для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, и, во-вторых, служит для индивидуального обучения и позволяет тестировать знания и умения обучаемого. Вопросы разработки концепций построения компьютеризированных учебников вызывают острую полемику, но тем не менее различные концепции построения компьютеризированных учебников имеют право на жизнь.

Автоматизированная обучающая система – это также компьютерное обучающее программное средство, которое:

- предназначено как для предъявления новой информации, так и для научения промежуточному и итоговому тестированию (экзаменованию);
- обладает развитой системой помощи как по самой обучающей программе, так и по изучаемому предмету;
- характеризуется возможностью поднастройки к обучаемому (его уровню знаний, скорости и пути продвижения по изучаемому материалу и т.д.);
- обладает развитой системой сбора и обработки статистической информации об отдельном обучаемом, группе и потоке обучаемых;
- накапливает информацию о частоте ошибок, возникающих при работе с обучающей системой или проявляющихся при выполнении контрольных заданий по изучаемой теме или дисциплине.

Вне зависимости от формы высокоуровневые компьютерные средства обучения должны использовать все современные достижения компьютерных технологий, в частности, высококачественную графику, анимацию, звуковое сопровождение, видеоролики и т.п.

Несомненно, разработчикам учебников и учебно-методических пособий следует учитывать неоднородность аудитории. Малоопытные пользователи ПК, как правило, испытывают некоторый страх или, по крайней мере, неуверенность в своих действиях и знаниях на начальном этапе использования компьютера как средства обучения.

В связи с этим встает проблема: в какой мере внедрение новых технических средств в учебный процесс потребует пересмотра традиционных методов преподавания и общения с обучаемыми? Новая информационно-педагогическая технология не уменьшает требований к базисным

Информатизация образования

наукам, а повышает их. При этом особенно важным становится вопрос подготовки преподавателей к овладению средствами современной информационно-педагогической технологии.

Учебно-методическая работа преподавателей предполагает выход на новый уровень за счет создания сотрудничества со специалистами в области педагогики, психологии и информационных технологий учебных материалов нового поколения (базы данных, моделирующие программы, электронные учебники, пособия). Далее, важно, чтобы в работе со студентами использовались методы обучения, активизирующие их отношение к изучаемому материалу. Должны быть выработаны четкие и единые для всех преподавателей и изучаемых дисциплин критерии оценки знаний, должны оцениваться самостоятельность и активность студента.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, управляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Однако можно проследить особенность – направленность на достижение заведомо фиксированной цели и на этой основе коррекцию учебного процесса, оперативную обратную связь.

При проектировании и создании обучающих программ требуется соблюдать психологические принципы взаимодействия человека и компьютера. Их нарушение проявляется в следующем: «избыточная помощь, недостаточная помощь, избыточность информативного диалога, сбои компьютера, то есть, компьютер может давать ответ не по существу решаемой задачи, либо заданного вопроса, недостаточная мотивированность помощи, чрезмерная категоричность» [11]. Опасность таится в том, что вместо предполагаемого сокращения времени на обучение может произойти его увеличение, что снизит мотивацию к учению.

Несмотря на общий положительный эффект применения компьютерных образовательных технологий, имеются негативные последствия. Использование компьютера в качестве средства обучения выявило необходимость пересмотра многих теоретических положений дидактики и педагогической психологии. Следует иметь в виду, что компьютерные технологии не решают все проблемы обучения, компьютер не может и не должен вытеснить из учебного процесса педагога, новые информационные технологии обучения не могут полностью заменить традиционные технологии.

Применение компьютерных обучающих систем целесообразно только в комплексе с другими средствами обучения – ни в коем случае не отрицая, а дополняя их.

Библиографический список

1. Политехнический словарь. М., 1989. С. 534.
2. Советский энциклопедический словарь. М., 1990. С. 1338.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990. С. 795.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 14.
5. Там же.
6. Там же.
7. Указ. соч. С. 15.
8. Там же.
9. Указ. соч. С. 114.
10. Тыщенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. 1999. № 10. С.89-92.
11. Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. 2000. № 5.

Фото 7

ВОПРОСЫ САМООБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НОТОВСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ (20-е гг. XX в.)

**Казанская
Галина
Александровна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ

Одним из оригинальных направлений в разработке вопросов самообразования нашей страны 20-х гг. XX в. было НОТовское направление (НОТ – научная организация труда), условно названное так Ангелиной Константиновной Громцевой [1].

Это направление объединило самых различных людей: поэта революции, директора Центрального Института Труда – Алексея Капитоновича Гастева; историка Платона Михайловича Керженцева; врача-психиатра – Иосифа Вениаминовича Ребельского, методиста культурно-массовой работы – Александра Александровича Петрова и др.

Организационным центром этого направления был Центральный Институт Труда (далее – ЦИТ), представители которого пропагандировали свои взгляды через циркуляры, решения, революции, общественные организации, популярные в 20-х годах. К таким организациям можно отнести: Лигу «Время», Лигу «НОТ» и др.

Наследие представителей этого направления велико. Это прежде всего специальные монографии о самообразовании, например: «Техника самообразования» и «Памятка рабочего самообразования» А.А. Петрова; «Азбука умственного труда» И.В. Ребельского, переиздававшаяся 12 раз за четыре года; «Организуй самого себя» П.М. Керженцева, страстного пропагандиста НОТ, работы которого переводились на голландский, чешский, французский и польский языки; «Снаряжение современной культуры», «Восстание культуры», «Юность, иди!», «Новая культурная установка» А.К. Гастева и др.

На страницах журналов: «Помощь самообразованию», «Внешкольное самообразование», «На путях к новой школе» и др. были широко представлены статьи указанных авторов и отклики на них.

Изучение оригинальных работ представителей НОТовского направления подвело к более глубокому пониманию своеобразия этого течения, революционного энтузиазма его представителей, процесса становления их взглядов на вопросы самообразования.

Это направление зародилось в начале 20-х годов. После гражданской войны разорившееся хозяйство требовало восстановления и реконструкции промышленности всемирного развития производительных сил, поднятия сельского хозяйства.

НОТовцы наиболее целесообразно искали пути решения задачи: как научить страну учиться. Для них характерно, прежде всего, обращение к молодежи.

История образования

Взгляды НОТовцев на вопросы самообразования в педагогической литературе в настоящее время не отражены, не проанализированы.

Концепция НОТовцев представляет собой единое целое, рассматривающее самообразование как особый вид познавательной деятельности и анализирующее все компоненты этой деятельности.

Психологической основой для ЦИТовцев служила рефлексология, естественнонаучное направление в русской психологии начала XX века. При ЦИТ было организовано семь лабораторий, в том числе и педагогическая, которая разрабатывала систему трудовой тренировки. Основой педагогического метода явилось воспитание нервно-мышечной памяти, автоматизма темпа и автоматизма движений. НОТовцы придавали большое значение движениям, активности в познавательном процессе.

В связи с этим, в центре их внимания были высшие проявления самообразовательной деятельности без анализа внутренней стороны процесса.

В определении целей самообразования НОТовцы шли не от цели воспитания гармонически и всесторонне развитой личности, а от станка, от производства, как это делал А.А. Петров. У него ярко прослеживается так называемое производственное начало, производственный подход к самообразованию. Самообразование, по его мнению, не следует отдалять от производственного момента, оно только тогда будет жизненно, когда будет пронизывать всю работу человека. Но производственный подход к самообразовательной деятельности не означал закабаления в тесных рамках своего цеха и отрыва от реальной жизни. Но поскольку человек пытается гармонически сочетать различные виды деятельности он будет в некоторой степени удовлетворять потребностям в культурной работе над собой. Эта работа рассматривается только как исключение, некоторое добавление к главной работе – трудовым и производственным заданиям.

Самообразование не ограничивается только профессиональным образованием. Это не означает слияния самообразования с профессиональным обучением. Самообразование шире и глубже: «Надо осознавать свое положение нашего производства в окружающей жизни» [2]. Признавая необходимость производственного подхода в образовании и самообразовании, НОТовцы не перечеркивали необходимости выработки мировоззрения. В целях самообразования они видят возможность собственного взгляда личности на окружающие явления.

Их подход к самообразованию отличен от подхода Н.К. Крупской. Если Н.К. Крупская отстаивала необходимость формирования мировоззрения как самостоятельной категории, обеспечивающейся системой знаний, определяющей характер всей деятельности человека, и подчеркивала значимость самостоятельности знаний, то для НОТовцев цель образования не выступала как «обогащение знаниями всех тех богатств, которое выработало человечество», они недооценивали знания как самостоятельную категорию.

Опорные точки для самообразования НОТовцы видели в социальном образовании, том положении, которое занимает человек в окружающей его социальной среде. По их мнению, это положение, если не всегда, то в большинстве случаев определяет жизнь человека. Но такой подход не означал растворения человека в окружающем мире, а нацеливал на то, что, исходя из этих условий можно перестроить жизнь. «Надо, научая жизнь, найти самого себя и выявить в жизни» [3].

ЦИТом была выдвинута идея «новой культурной установки». Его сотрудники считали, что на базе этой установки возможно прочное проведение новых принципов организации труда, а главное то, что в процессе ее проведения будет идти воспитание нового человека. «Под именем «культурная установка» мы разумеем такого рода биологические и социальные качества, овладение которыми обеспечит носителю этих качеств культурную и социальную победу» [4].

Программа «культурной установки» требовала выработки следующих качеств: острой наблюдательности, упорной воли, двигательной культуры, точной организации.

Эта программа «культурной установки» выходила на самовоспитание, то есть сознательную планомерную работу над собой в целях формирования новых качеств личности, необходимых для плодотворной деятельности.

Сознательно изменять себя с помощью самообразовательной работы человек может только при наличии у него достаточной силы воли и с помощью воли. Самообразовательная активность невозможна без участия воли, так как самостоятельные познавательные действия, самоконтроль и самоуправление не могут протекать без волевого усилия. Не случайно ЦИТовцы включили в памятку, составленную А.К. Гастевым «Как надо работать» обязательным требованием выработку умения доводить дело до конца, воспитание привычки делать любую работу планомерно, добросовестно, качественно, преодолевать трудности; выработку умения владеть собой, своими чувствами, действиями; тренировку отдельных волевых качеств (выдержки, выносливости, терпения, активности, самостоятельности).

Огромное значение ЦИТовцы придавали двигательной культуре. По их мнению, человек «новой культурной установки» должен быть узнаваем, прежде всего, по гимнастике. Гимнастика – это быстрота, точность движений, их ловкость, экономичность. Гимнастика – это моральное воспитание человека: храброго, готового к реальному действию. Двигательные рефлексы представители ЦИТа считали очень прочными, поэтому они ставили поведение человека в зависимость от физиологических законов рефлекторной деятельности, а движения – от степени концентрации и дифференциации тех или иных очагов возбуждения в коре головного мозга и от прочности связи их с рабочим органом, то есть от количества правильно поставленных упражнений, от тренировки.

Эта «культурная установка» была взята на вооружение НОТовцами в связи с тем, что главное в ней было формирование характера и выработки умений. Подготовка новой «культурной установки» шла путем самообразования, недаром НОТовцы понятие «самообразование» заменяли, по их мнению, адекватным понятием «самообработка». Один из ярких представителей НОТ А.А. Петров журнале «Помощь самообразованию» поставил вопрос о замене термина «самообразование» термином «самообработка», так как он считал, что в этом процессе нельзя отделить чисто интеллектуальные процессы от других сторон самообработки человека.

В связи с тем, что в самообразовании они рассматривают воспитательные возможности, они обращают внимание на те пути, которые будут способствовать в самообразовании решению задач воспитания, поэтому для них главное не содержательная сторона знаний, а метод их приобретения. НОТовцы выдвинули понятие «внутренние основы самообразовательной работы», в центре которого лежит пытливые искание, постоянная критическая проверка изучаемых материалов и намечающихся выводов, проверка опытным путем творческих положений.

На первое место из источников в самообразовании они ставили жизнь со всеми ее проявлениями и заботами. Призывали внимательно наблюдать явления природы, факты общественной жизни, законы ее развития, познавать себя в собственном опыте производственной работы, знакомиться с искусством и т. д.

Большое внимание НОТовцы уделяли работе с книгой. Хотя, в отличие от Н.К. Крупской, которая отводила книге центральное место в самообразовании, смотрели на нее как на справочник, способный выполнять лишь подсобную роль.

В ходе чтения книг они рекомендуют делать выписки из них; составлять дневники читателей; читать параллельно несколько книг, дополняющих друг друга и различно освещающих один и тот же вопрос; писать рецензии на прочтение книг; выписывать цитаты; составлять тезисы прочитанного; для проверки усвоенного составлять план.

В источниках образования НОТовцы выходят на воспитание умения работать с ним, видят их ценность в формировании тех приемов, которые будут овладеваться в работе над этими источниками. У каждого приема они видели свою технику, которая определяет половину работы, экономит время и силы, способствует наибольшей продуктивности работы. Чтобы овладеть этой техникой, необходимо в чтении развивать умение читать, в слушании – слушать, в наблюдении –

История образования

наблюдать. Из ряда основных мыслей составлять представление о концепции; из фактического материала выделять то, что представляет ценность в связи с общим характером знаний; уловить внешние стороны речи, чтобы самому научиться говорить.

Умение наблюдать формируется прежде всего в наблюдениях над жизнью и помогает пониманию жизни природы и социальных отношений.

НОТовцы детально рассматривали проблемы, связанные с организацией физического и умственного труда. Они считали, что самообразование – сложная и ответственная работа, а поэтому указывали на необходимость в нем системы. Прежде всего, в этой деятельности они выделяют умелое определение цели, постановку конкретных и определенных задач (А.А. Петров, П.М. Керженцев, И.В. Ребельский).

А.А. Петров предлагает строить конкретный план работы, исходя из средней скорости того или иного дела, например, чтения научной книги.

Для четкости в работе они считают необходимым избрать систему «рабочих периодов», которая дает возможность регулировать труд и отдых, дает небольшую передышку после каждого периода.

Размеры «рабочих периодов» устанавливаются в зависимости от характера задания и навыков работающего. А.А. Петров предлагает следующую систему в самообразовательной работе: ежедневно отводить на нее один час. В неделю отводить один вечер на самообразование. Это может быть посещение театра, цикла лекций, концерта и т. п. В месяц один день полностью посвятить самообразовательной работе и одну неделю в полугодие.

У П.М. Керженцева для организации самого себя подчеркивается необходимость научиться работать и жить по плану, то есть точно распределять свое время, свою энергию, свои нервы и все необходимое для работы, в такой последовательности, чтобы можно было все своевременно выполнить. План составлять на ближайшие дни, недели, месяцы. В плане очень важно определить существенное и второстепенное, начинать надо с главного и от него переходить к второстепенному, так как это определит последовательность отдельных частей работы. Тогда не трудно будет предположить, сколько времени займет та или другая часть работы. Владение знаниями в процессе самообразования зависит и от индивидуальных особенностей человека. И.В. Ребельский советует считаться с ними и выбирать свой путь. Одни могут идти от трудного к легкому, от неинтересного к интересному, другие – наоборот.

Он обращает внимание на процесс овладения тем или иным предметом. Сюда относится: пассивное восприятие материала, произвольное запоминание, самопроверка, которая имеет колоссальное значение в деле усвоения прочитанного или услышанного. И.В. Ребельский дает 20 советов – рецептов по гигиене умственного труда. Он ставит вопрос об особенностях памяти и внимания личности, об умении распределять время и т. д. Как врач–психиатр Ребельский рассматривает не только внешнюю технику умственной работы, но и обращается в внутренней стороне человеческого организма.

В 20-е годы в стране начинали складываться новые, коллективистические отношения. НОТовцы, представители своего времени, отдавали предпочтение коллективным формам работы в самообразовании, прежде всего кружкам. Задачи кружка они видели в облегчении работы над усвоением учебного материала, то есть в помощи построения занятий по определенному плану и системе; воспитание коллективистических чувств и инициативы членов кружка.

Для кружков они предлагали следующие виды работ:

- коллективная разработка вопросов;
- представление докладов;
- собеседование;
- коллективное выполнение практических заданий.

Все НОТовцы подчеркивали самостоятельный характер кружков. В кружке все чувствовали себя равными, в нем не было резких различий в уровне развития и интересов его членов. Желательно, чтобы в состав кружка входили мужчины и женщины – это вносит облагораживающее

начало в отношении. Общность интересов членов кружка имеет большое значение для его продуктивной работы.

Кружок должен работать в живом общении с окружающей средой, устраивать открытые заседания, что поможет кружковцам оценить свою работу и вести агитацию среди населения о необходимости самообразования. Кружок может обходиться без руководителя, но нужен советчик, помощник, который в своем развитии стоит выше кружковцев, знает больше, разбирается лучше в различных вопросах, но никого и ничему не поучающий. Он не должен подавлять инициативу и самостоятельность кружковцев.

Большое значение НОТовцы придавали организации рабочего места, создание выгодных условий для «головной работы». Одним из важных условий они считали работу в библиотеке или в комнате с наиболее светлым тихим углом. Перед работой – обязательное проветривание комнаты, так как кислород первый помощник в работе. Обязательна подготовка стола для работы, на нем ничего не должно быть лишнего, все должно быть в строгом порядке, должен быть строгий план расположения предметов на столе, чтобы не тратить энергию. Воздух.

НОТовцы много внимания уделяли составлению памяток и рекомендаций. Эти памятки были очень популярны в массах, их можно было встретить на рабочих местах, в приемных учреждений, даже в приемной Совнаркома была вывешена памятка А.К. Гастева «Как надо работать».

НОТовцы стремились применить к работе и всей деятельности человека научные начала, методичность, систему, точный расчет. В плане организации самообразования значима была борьба за время. Прежде всего они учили ценить время, давать ясный отчет, как оно расходуется, когда что происходит. «Ведение работы в строгие временные рамки значительно облегчает саму работу и дает человеку гораздо больше свободы для распределения своей работы и досуга» [5].

Лозунг «Время» был всем понятен, доступен, он открывал возможности борьбы с организационной неграмотностью и подготовки почвы для научной организации труда. Вдвинув лозунг борьбы за время, лига «Время» вела агитацию за один из принципов НОТ.

Приведем одну из памяток лиги «Время»:

«Борьба за учет и экономию времени есть борьба за один из моментов научной организации труда.

Правильно использовать время – значит уметь не только работать, но и отдыхать.

Борьба за время – есть дерзкая борьба за выработку нового человека, достойного нашей эпохи.

Долой пошехонье, обломовщину, разгильдяйство, расхлябанность!

Вместо «авось» – точный расчет.

Вместо «кое-как» – обдуманый план.

Вместо «как-нибудь» – научный подход».

НОТовцы отмечали, что в самообразовательной работе должны быть точно определены, точно намечены ограниченные временем задания и строжайший контроль за их выполнением.

Итак, НОТовское направление в самообразовании выписывало решение задачи, поставленной перед страной: «учить страну учиться и работать» ради построения нового общества, но эту задачу они решали своеобразно. Они видели сущность НОТ в максимальном эффекте при минимальной затрате сил и средств. Их обращение было направлено прежде всего молодежи, в которой они видели пример новых людей, действующих, работающих и борющихся по-новому, проводников НОТ.

НОТовцы показали большое значение самообразования в построении нового общества. В их взглядах прослеживается, хотя и несколько механическая связь самообразования с самовоспитанием. Они вынесли идею новой культурной установки, «программа» которой выходила на сознательную работу личности над собой, в целях формирования новых качеств личности, необходимых для плодотворной деятельности.

Библиографический список

1. Громцева А.К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: Дис... д-ра пед. наук. Л., 1971. С. 157.
2. Петров А.А. Памятка рабочего самообразования. М., 1924. С. 8.
3. Петров А.А. Техника самообразования. М., 1924. С. 5.
4. Гастев А.К. Как надо работать. М., 1923. С. 64.
5. Керженцев П.М. Организуй самого себя. М.-Л., 1926. С. 58.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Широкова

Евдокия

Фроловна

- кандидат педагогических наук, профессор кафедры социально-педагогических технологий БГПУ, академик МАНПО, заслуженный работник культуры РФ;

Филиппова

Жанна

Тимофеевна

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ;

Лейко

Лина

Михайловна

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ

Нам бы хотелось обратить внимание на такой важный аспект в нашей воспитательной работе при подготовке будущих педагогов-воспитателей, как более широкое использование материалов «народной педагогики» - истока научной педагогики и располагающей богатыми нравственными ценностями, в осознании которых остро нуждается современная молодежь.

Давно широко известны и широко употребляемы понятия «народная медицина», «народная философия», «народная музыка», а вот понятие «народная педагогика» появилось сравнительно недавно, и недостаточная разработанность и осмысление роли этого феномена в духовной жизни общества и воспитании - большой укор исследователям историко-педагогических проблем, а также практикам образовательно-воспитательных учреждений.

Интерес к корням собственной культуры, ко всему тому, что составляет самобытность того или иного народа, возрастает тогда, когда обостряется самосознание народа, а это чаще всего бывает во время кризисов, затрагивающих экономическую, политическую и духовную сферы жизни общества. В таких сложных условиях оказалась сегодня наша страна и мы – учителя, воспитатели, педагоги вузов.

Приходится с горечью отмечать, что именно в последние годы мы обнаружили, что лишь отдельные педагоги, воспитатели-подвижники, в том числе и в нашем крае, обращаются к материалам «Народной педагогики». В массовой же практике ее «золотые россыпи» мало используются в силу неготовности педагогов к этой работе. Массовое анкетирование, опрос студентов, учителей свидетельствуют, что респонденты не глубоко владеют понятиями «этнос», «этнопедагогика», «народная педагогика», «народность воспитания». Многие затрудняются назвать семейные традиции своих народов, обряды, поскольку к ним обращаются редко, а тем более - раскрыть их суть, содержание, формы и технологию.

В связи с этим в нашем педуниверситете историками педагогики разработан спецкурс «Народная педагогика и воспитание», включающий в себя лекции, практикумы и технологию подготовки и проведения коллективных творческих дел (КТД) и воспитательных мероприятий. Преподаватели кафедры педагогики получили возможность через нормативные курсы и спецкурс доводить до осознания будущими педагогами огромной значимости идей и опыта «Народной педагогики» в воспитании современной молодежи, потерявшей прежние нравственные ориентиры.

Мы убеждаем студентов в том, что в богатом фольклорном материале, в различных его формах и жанрах (песни, сказки, былины, пословицы, поговорки и т.д.) заложен и представлен неисчерпаемый потенциал в реализации задач умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания, велики роль и значение народных обычаев, традиций и обрядов в духовном становлении личности.

Знание и понимание педагогом значимости «Народной педагогики» велико и потому, что ее гуманистические и аксиологические основы являются истоком научной педагогики и уходят глубоко корнями в саму историю каждого человека. Идеи народной педагогики с раннего детства входят в сознание и чувства молодого поколения, оказывая благотворное влияние на его ум и душу, поскольку в песнях, сказках отражены лучшие черты и качества народа, понятия «добра» и «зла», благородства, трудолюбия, любви к своей Родине и народу. В них - сама история народов, его борьба за лучшую долю.

В содержании спецкурса освещается огромный вклад русских просветителей А.Н. Радищева, М.Ю. Ломоносова, революционных демократов в освещении роли «народной педагогики», в воспитании молодежи и, особенно, их вклад в разработку «принципа народности» воспитания и образования. Особо подчеркивается роль основателя отечественной научной педагогики К.Д. Ушинского в разработке принципа народности в общественном воспитании. Ушинский дал четкое определение понятия «народность», его содержание и пути осуществления в практике воспитания и образования.

Русские просветители XVIII - XIX веков подчеркивали в своих трудах самобытность и богатство народной культуры, народного творчества, народных талантов, утверждали необходимость воспитания чувства национальной гордости и достоинства, пропагандировали идеи создания народной школы и доступность образования, обязательного обучения на родном языке, изучение отечественной истории как основные пути развития самосознания российского народа и становления Российского государства, осуждали слепое преклонение перед западно-европейской культурой.

При этом К.Д. Ушинский, например, отмечал, что воспитание глубокой любви к Родине, народу, чувства национальной гордости необходимо сочетать с уважением к другим народам и культурам. Но, подчеркивал он, прежде чем овладевать чужим, овладей духовным богатством, языком, культурой своего народа и на этой основе «возрастай», ибо «чужим ключом своей двери не отроешь».

Центральным предметом школьного образования Ушинский считал родной язык, потому что он является источником и основным средством воспитания духовности в человеке.

По мнению Ушинского, «в языке одухотворяется весь народ, вся его жизнь. Язык – тот цемент, в котором связано прошлое, настоящее и будущее народа. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ..., отнимите у народа все, и он уже все может воротить, но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую Родину даже может создать народ, но языка - никогда; вымер язык в устах народа - вымер и народ» (К.Д. Ушинский «Родное слово»).

Ушинский не просто уважительно относился к мудрости народа в области воспитания, он считал, что «Народная педагогика» является основой педагогической науки. Для всех нас сегодня идеи отечественных просветителей о народной педагогике и опыте воспитания - такая же сокровищница, как и народная педагогика, ждущая внимательного прочтения и изучения.

Что же в этой сокровищнице - «Народной педагогике»? Это, прежде всего, ее аксиологические основы. В народной педагогике «Личность» и «Семья» представляются как самоценность ("Крепка семья - крепка держава"). Истоки воспитания идут из семьи.

В народе постепенно выкристаллизовывался как ценность Идеал человека, в котором сосредоточивались лучшие качества личности. В русских семьях складывалась и система умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания. А главное - любовь к Родине, своей земле, народу, родному языку.

Дети всегда воспитывались в труде, через труд и для труда, в духе почтения к земле и хлебу как источникам жизни человека («Хлеб всему голова»). Высшим долгом родителей считалось формирование у детей трудолюбия, а лень - следствием плохого семейного воспитания ("Труд человека кормит, а лень - портит").

Основу нравственного патриотического воспитания в семье составляют нравственные заповеди народа ("На родной земле умри, но не сходи", "Человек без Родины, что соловей без песни", "Артель дружбой крепка", "Чти отца и мать, не придется тебе горевать"). Большое место отводит народная педагогика правилам поведения.

Все исследователи отмечают, что в сознании народных масс всегда жило стремление к образованию, науке, пониманию важности и необходимости получения знаний. ("Грамоте учиться - всегда пригодится", "Умный книжку читает - дурак лоб потирает", "Книжное слово - свет дневной", "Красна птица перьями, а человек - знаниями", "Почитай учителя как родителя").

В народной педагогике заложены и принципы воспитания: гуманизм, учет возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей и др. ("Гни дерево, пока гнется, учи дитя, пока слушается", "Учи дитя, пока поперек лавки лежит, а не вдоль").

В практике воспитания детей сложились и использовались также методы воспитания: поучение, наставление, включение в деятельность, пример родителей и взрослых, стимулирование ("Возле батьки и матки учатся дитятки", "Горлом изба не строится, криком дело не спорится", "Кто не мог взять лаской, не возьмет и встряской").

Содержание нормативного курса и спецкурса по «Народной педагогике» тесно связывается с современностью и позволяет будущим педагогам глубже осознать благотворное влияние преемственных связей между поколениями, умело отобрать непреходящие ценности и ориентироваться на них в решении сложнейших учебно-воспитательных проблем.

Чтение спецкурса, обогащение нормативного курса элементами «Народной педагогике» пробуждает у студентов интерес к изучению отечественной культуры, в том числе и педагогической культуры своего народа, а также умение и желание реализовать лучшие идеи народа в воспитательно-образовательной деятельности.

Опора на народную педагогику в учебно-воспитательном процессе в педагогическом вузе, колледже помогает решать двуединую задачу: будущий педагог призван не только передавать молодому поколению все самое лучшее своего народа, но и сам при этом будет впитывать и обогащать свою личность многовековой мудростью своего народа и народов мира, становясь духовно богаче и гуманнее.

Авторы данного исследования видят свою задачу в изучении, освещении, сравнительном анализе преемственных идей и опыта формирования у молодежи аксиологических основ, ценностей, заложенных в народной педагогике отдельных народов, населяющих Алтайский край, стремятся показать не только их общность и родство, общечеловеческий характер, но и самобытность, своеобразие.

Поскольку раскрыть многие аксиологические аспекты в рамках статьи трудно, мы ограничиваемся такими из них, как нравственный идеал воспитания (цель, задачи, качество характера личности), отношение к Родине, семье, знаниям, труду, культура общения и поведения, нравы, составляющие сердцевину народной педагогики русских, алтайцев, немцев, украинцев, казахов, киргизов.

Так, наше исследование подтвердило неоспоримость идей выдающихся ученых о том, что «каждый народ имеет свой особенный идеал человека, ожидает от воспитания его реализации в качестве личности», и он «соответствует народному характеру, развивается вместе с его развитием» (К.Д. Ушинский). Приводим также идеи русского педагога П.Ф. Каптерева о том, что «... каждый народ, хотя и имеет свой особенный идеал человека, все же этот идеал не является чисто национальным, а имеет примесь черт и качеств других народов» «... несет на себе отпечаток общечеловеческого идеала, отражение всего лучшего, что создано другими народами в области воспитания с учетом идей и опыта мировой практики».

В разные времена и эпохи, идеалы, черты и качества личности были, естественно, разными: менялись обстоятельства, люди, обосновывались новые цели и задачи воспитания детей. Но народ в своем фольклоре всегда славил и приветствовал в людях одни качества и низвергал другие, и приоритетными всегда были гуманность, благочестие, во все времена. Двигало и двигает

История образования

людьми на подвиги или жертвы во всех странах доблесть и совесть, чувство долга и чести, достоинство, любовь и желание жить или погибнуть во имя Отчизны. Эти черты особенно проявились и закрепились в народах в суровые годы Великой Отечественной войны.

В спецкурсе большое внимание уделяется аксиологическим основам народной педагогики отдельных народов, населяющих Алтайский край: алтайцев, украинцев, немцев, казахов, киргизов. При этом отмечаем как близость этих основ у разных народов, схожесть, родство и преемственность, так и особенности, обусловленные климатическими, территориальными и другими условиями жизни.

Как у русского, алтайского, украинского и других народов, населяющих Алтай, главным героем является богатырь, любящий и оберегающий свою Родину («С родной земли - умри, но не сходи», «Любовь к Родине - сильнее смерти»); Илья Муромец - у русских; Батыр, наделенный недюжинной силой, ловкий, хитрый, находчивый Кайракан - у алтайцев.

В казахском воспитании, как и у других этносов, существует культ уважительного отношения к старшим (к родителям обращаются на «Вы», к старшей девушке, женщине обращаются: апай, к мужчине - агай).

В казахской семье особый культ детей. Соблюдение обрядов, связанных с ростом детей, закладывает в их души основы добра, бережного отношения к людям и включаются в нравственный багаж жизни.

Алтай населяют также родственные племена киргизского талантливое и трудолюбивого народа.

В киргизском фольклоре, как и у других народов, большое место занимают сказки. Плавно льется рассказ о богатыре, победившем жестокого и завистливого хана, о превосходстве разума над богатством, о мудрой девушке из народа. В сказках, песнях киргизского народа, как и у других народов, осуждается зло и порок, возвеличивается добродетель, прославляется мастерство трудового человека, его ум, смелость, преданность и верность дружбе.

Главное в народном эпосе – прославление волшебной силы разума человека, трудолюбия: «Не богатство красит человека, а умение», прославление мужества и храбрости, отчетливо выражена мысль о том, что ханы и баи незаслуженно пользуются богатством и властью. Бесправные и угнетенные в прошлом народы в самые тяжелые времена не теряли надежды на светлое будущее, которое пришло с Советской властью. В сказках острые социальные проблемы: в них звучит призыв к уничтожению ненавистного хана, мучителя народа. Сложенные в давние времена, сказки высмеивали, клеймили презрением носителей социального зла.

Идеал воспитания у украинского народа - также человек, любящий свою Родину, готовый и способный ее защищать: «Родина всем матерям мать», «Родина - мать, умей ее и отстоять». Важнейшими качествами в народной педагогике украинцев считается стремление к знанию: «У кого разум, у того и счастье», трудолюбие: «Труд кормит, а лень портит», уважение к людям, справедливость, уважение к старшим, ценность семьи.

Выдающиеся советские педагоги А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский сами бережно относились к народным традициям, народной педагогике, широко использовали их в воспитательном процессе в своих воспитательных учреждениях, предостерегали от пренебрежительного отношения к богатствам народной души и природы. Строительство новой советской культуры они не мыслили без опоры на многовековой фундамент культуры народной и «Народной педагогики».

Таким образом, материалы исследования подтверждают, что у каждого народа свои аксиологические основы воспитания молодого поколения, ценности и идеалы, во многом перекликающиеся с идеалами и ценностями других народов, что позволяет утверждать мысль не только об их родстве, преемственности, но и самобытности и своеобразии.

Нет сомнения в том, что в сложных переходных условиях детям и молодежи необходимы ценностные ориентиры, которых, к сожалению, сегодня нет, а многие из них незаслуженно потеряны, низвергнуты годами губительной «перестройки» и «реформ».

200 лет народному образованию в Западной Сибири

Молодежь в период своего духовного становления, поиска смысла жизни столкнулась с негативными явлениями отказа от прежних позитивных ценностей и идеалов, не связыванием чуждых россиянам рыночной мещанской морали, индивидуализма и эгоизма под видом заботы о развитии личности и ее свободы, искажением национальных норм этики и эстетики, опорочиванием духа коллективизма во взаимоотношениях людей.

Среди школьников появляется все больше неустойчивых, цинично отказывающихся от святынь Отечества, не знающих в какой стране они живут, оскверняющих монументы, исторические памятники, память старших поколений, вынесших на своих плечах становление нового государства, тяготы Отечественной войны, голода, разрухи.

К счастью, отмечаем мы, им противостоят участники современных патриотических молодежных движений, клубов, в которых молодежь осваивает и объективно оценивает заслуживающее одобрения и признания героического, исторического прошлого нашей Родины, изучают народные традиции, обычаи, и это движение необратимо. Складывается интересный опыт и система воспитательной работы во многих школах Алтайского края на лучших народных традициях, тех, которые направлены на формирование уважения к предкам, привязанности к месту своего рождения, малой Родине, стремления изучить самобытную национальную культуру. Это и будет способствовать просветлению детской души и делу возрождения Великой России.

В этом будущем педагогам, несомненно, помогут и новые документы Правительства и Министерства образования РФ - «Национальная доктрина образования» и «Программа развития воспитания в системе образования России», в которых определены цель, задачи, принципы воспитания в современных условиях переходного времени жизни нашей страны и системы подготовки молодого поколения россиян.

Знание и изучение будущими педагогами этнопедагогике и ее аксиологических аспектов, составляющих базу и исток научной педагогики, будут служить прочной основой в осуществлении воспитания настоящих граждан и патриотов великой России.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЧАСТНЫХ ШКОЛ РОССИИ

**Шувалова
Майя
Николаевна**

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры
педагогики БГПУ*

Януш Корчак писал: «Ум бывает активный и пассивный, живой и вялый, настойчивый и безвольный, покладистый и своенравный, творческий и подражательный, показной и глубокий, конкретный и абстрактный, ум математика, естествознателя, писателя; блестящая и посредственная память; ловкая манипуляция случайными знаниями и честная нерешительность; врожденный деспотизм, вдумчивость, критицизм; преждевременное и запоздалое развитие; односторонность или разносторонность интересов.

Но кому какое дело до этого?»

В начале XX в. русский педагог К.Н. Вентцель, подвергнув критике казенную школу царской России с ее муштрой, зубрежкой, бездушным формализмом, подавлением личности ребенка, предлагал идеальный вариант школы будущего – Дом Свободного Ребенка. По его представлению – это сеть мастерских, в которых должна быть организована разнообразная деятельность ребенка, поскольку главное назначение школы – развитие интеллекта ребенка, его творческой самостоятельности. На ребенка, советовал он, надо «смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины». Фантазия К.Н. Вентцеля не была осуществлена, при советской власти на него навесили клеймо «прожектера и анархиста».

Однако мечта о свободной школе, о возможности реализации в ней творческих идей, замыслов, организации по-новому педагогического процесса привлекала все новых приверженцев. Спустя несколько десятков лет В.А. Сухомлинский напишет о том, что воспитание в советской школе порой превращалось в «ожесточенную войну» между педагогом и ребенком, поскольку душа маленького ребенка оставалась «застегнутой на все пуговицы».

Не отрицая многих заслуг «обычной» массовой школы, далеко не каждая государственная школа могла «возвыситься до духовного мира ребенка» (Я. Корчак). Этот призыв польского педагога постепенно сегодня становится путеводной звездой в педагогической деятельности учителей частных школ России.

Первые частные школы в Российской Федерации появились в 90-е годы XX в. За десять лет своего существования частные школы накопили интересный, порой уникальный опыт работы. Сохранить и приумножить его, на наш взгляд, поможет использование ими положительного багажа частных школ нашего Отечества, история которых уходит в глубь веков.

В XII-XIII веках на Руси наряду с церковно-приходскими и монастырскими школами появились так называемые «мастера грамоты», дававшие за небольшую плату первоначальные знания по письму и счету. Так возникло частное обучение.

В XVII-XVIII веках появилась сеть государственных учебных заведений, однако, потребность в частном обучении не исчезла, только оно приобретает более упорядоченные формы своего существования. В 1779 г. при Московском университете был открыт Благородный пансион – частное платное учебно-воспитательное заведение закрытого типа для детей дворян. Основанный по инициативе куратора университета М.М. Хераскова, пансион был призван стать образцом организации работы для частных пансионов. Учебный план пансиона был энциклопедичным: включал знания из военной, юридической, сельскохозяйственной и экономической областей. Из пансиона выходили как чиновники правительственных учреждений, так и люди высокой культуры, впоследствии проявившие себя в различных сферах науки, литературы, искусства, просвещения. В частности, пансион закончили А.С. Грибоедов, В.А. Жуковский, М.Ю. Лермонтов, В.Ф. Одоевский, декабристы братья Тургеневы, Раевский.

В XVIII веке были открыты женские пансионы. Большинство пансионов для девушек функционировало в Москве и Петербурге. Провинциальные пансионы преимущественно находились в губернских городах и зачастую были единственными учебными заведениями, где могли получить образование девочки. И в XVIII, и XIX веках частные пансионы, как правило, открывали иностранцы, преимущественно – французы. Плата за обучение была высока и, следовательно, частные пансионы были недоступны для широких слоев населения. Например, в Московском пансионе в середине XIX в. социальный состав его воспитанников был следующим: дворян – 73%, купцов – 18%, духовного звания – 1%, мещан – 1%, иностранцев – 7%.

Расцвет частных школ в России падает на вторую половину XIX века. Хотя большинство частных школ были начальными, ряд из них добились статуса гимназии. Это: мужская гимназия Л.И. Поливанова, мужская гимназия князя В.Н. Тенишева и мужская гимназия К.И. Мая в Петербурге, частная школа в Одессе профессора А.С. Грачевского. В одном только дореволюционном Петербурге было более 70 частных учебных заведений, столько же, сколько и государственных.

В гимназиях Л.И. Поливанова, В.Н. Тенишева и К.И. Мая ставка делалась на формирование гармонически целостной личности, большое внимание уделялось языкам, зарубежной и отечественной литературе, истории, географии, математике, физике, теории и истории искусств. Особенностью преподавания этих дисциплин было развитие теоретического и образного мышления учеников, их творческого воображения, красочности и эмоциональности речи. Весь процесс обучения строился так, чтобы ребенок открывал для себя личную значимость знаний и на этой основе усваивал содержание учебного курса. В гимназиях господствовала атмосфера уважения к личности каждого воспитанника, индивидуальный подход в развитии способностей, создавались условия для самореализации, поощрялось проявление чувства собственного достоинства. Недаром девизом, в частности, гимназии К.И. Мая, были слова Я.А. Коменского: «Сначала любовь – потом учить».

Много времени уделялось воспитательной работе: проводились экскурсии, устраивались праздники, организовывались встречи со знаменитыми людьми, учащиеся посещали театральные постановки, выпускали собственные сборники... В этих учебных заведениях работали талантливые преподаватели, профессора Московского и Петербургского университетов. В стенах гимназии Л.И. Поливанова образование получили В. Брюсов, М. Волошин. Много известных, одаренных людей вышло и из гимназии К.И. Мая: писатель Л.К. Успенский, академик Д.С. Лихачев, художники В.М. Добужинский и В.А. Серов, здесь учились целыми семьями – Бенуа, Римские-Корсаковы, Гагарины, Голицыны, Семеновы-Тяньшанские.

После Октября 1917 г. частные школы царской России либо перестали существовать, либо на их месте были созданы единые трудовые школы с новыми целевыми установками, программами... Такие частные школы, как гимназия К.И. Мая, князя В.Н. Тенишева, продолжали существовать лишь в памяти и творчестве тех людей, которых они создали и которые всю свою сознательную жизнь хранили признательность своей *alma mater*.

В СССР монополия в сфере образования всецело принадлежала государству, хотя Декрет 1918 г. разрешал открывать школы «по частной инициативе». Лишь на основе Закона РФ «Об об-

История образования

разовании» (1992 г.), «Национальной доктрины образования в РФ» (1999 г.) школа в нашей стране стала многоликой, альтернативной: гимназии, лицеи, колледжи, частные школы. Опыт частного школьного предпринимательства в России пока невелик. Работ монографического характера о негосударственном образовании на современном этапе пока нет. На основе отдельных научных публикаций, освещающих работу частных школ Санкт-Петербурга, Москвы и других городов, можно выделить следующие ее основные образовательные ценности:

- камерность негосударственных учебных заведений, небольшое количество учеников в классе, позволяющее учителю объяснить самый сложный материал, донести суть проблемы;
- при сохранении в целом классно-урочной и групповой систем обучения изучение отдельных дисциплин в зависимости от уровня подготовки учащихся и их интересов строится по индивидуальному плану;
- с учетом финансовых возможностей школы содержат в своем штате логопедов, дефектологов, медиков;
- как правило, в таких учебных заведениях взаимоотношения педагога и ученика исключают формализм, равнодушие, эти отношения строятся на принципах гуманистической педагогики;
- частная школа, как правило, это лаборатория, сфера инновационных поисков для талантливых, преданных своему делу педагогов;
- в отличие от государственных школ в частных школах первая половина дня занята учебными занятиями, а во второй предоставляются дополнительные услуги и организуется внеклассная и внешкольная деятельность...

Частные школы стремятся к «усовершенствованию самой природы человека – его души и тела», поскольку их идеалом является «совершенный человек» (К.Д. Ушинский).

Количество частных учебных заведений по сравнению с другими типами школ в стране невелико. Проиллюстрируем это на примере нашего города. По данным 2001 г. в г. Барнауле было 119 школ, из них средних – 93, общее количество учащихся – 78594. Частных школ – 11, учащихся – 1021. К ним относятся: «Фриона», «Возрождение», «Сузуки», «Авторская школа» Евстафьева, «Православный гуманитарно-экологический лицей», «Исток» и другие.

«Авторская школа» Виктора Петровича Евстафьева в статусе частной школы существует с 1992 г.

Это негосударственное учебное заведение является комплексным экспериментальным учреждением, сочетающим научный поиск в педагогике и психологии с учебно-воспитательным процессом в системе среднего и внешкольного образования, с подготовкой учителей и руководителей школ.

Главная цель школы – обучение, воспитание и развитие в соответствии с индивидуальными особенностями гуманной, самостоятельной, творческой личности, способной на свободный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Основные задачи школы:

- обучение учащихся на уровне современных требований общества и государства;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий, способствующих максимальному раскрытию и реализации индивидуальных способностей детей;
- формирование гуманистических ценностей, творческого мышления;
- выработка у учащихся осознанной гражданской позиции, готовности к самостоятельной жизни, труду;
- обеспечение охраны и укрепления физического и психического здоровья учеников, учителей и сотрудников школы.

Для реализации цели и основных задач школа создает студии, творческие и производственные мастерские, клубы, секции и другие самостоятельные объединения, принимает активное участие в проведении выставок, телерадиопрограмм, фестивалей...

Учебный план школы состоит из трех компонентов: федерального, регионального и школьного. Учебный материал дается учащимся большими блоками, затем идет его закрепление, усвоение. Это дает возможность уплотнить учебный материал, освободить учащихся от перегрузки при выполнении домашнего задания. В соответствии с запросами учащихся и их родителей в школе предоставляются дополнительные образовательные услуги: углубленное изучение математики, разговорный английский язык, мировая художественная культура, экономика, психология. Данная работа осуществляется при непосредственном сотрудничестве с соответствующими кафедрами АГУ, БГПУ.

В школе царит благоприятный психологический климат. Интересна и разнообразна воспитательная работа, которая строится по методике коллективных творческих дел (КТД). В рамках КТД проводятся такие праздники, как День Победы, День Учителя, Новый год, Последний звонок. Но особенно нравится учащимся ежегодная презентация «Книги детского творчества». Ученики и учащиеся предоставляют на выставку свои рисунки, стихи, сочинения, вязание, шитье, изделия из дерева, песка... Жизнь коллектива школы украшают и цементируют любившиеся детям традиции: День встречи со школой, вечера встречи выпускников, Туристическое рандеву, Театральный фестиваль. Проводимые праздники, воспитательные мероприятия несут детям дополнительную информацию, расширяют кругозор, развивают индивидуальные творческие способности.

Много внимания уделяется оздоровлению детей, их отдыху на природе. Все желающие могут отдохнуть в загородном лагере в Топчихинском районе, в многодневных туристических походах по Горному Алтаю, а зимой организуются лыжные прогулки. По воскресным дням дети посещают медико-оздоровительный центр «Движение», где имеются сауна, бассейн, тренажеры.

Наиболее существенными достижениями коллектива школы являются: создание условий для работы школы в режиме развития, реализация индивидуального и личностно-ориентированного подходов в обучении; создание системы воспитательной работы; эффективная работа Совета Дела; наличие в школе медалистов, подтверждающих свои знания, а также призеров олимпиад, конкурсов. «Авторская школа» Евстафьева по праву гордится своими учениками, так как в ней основное внимание уделяется их духовному совершенствованию, формированию здорового образа жизни.

Частные учебные заведения на современном этапе не только сохраняют и приумножают лучшие традиции частных школ дореволюционной России. Каждая частная школа когда-то начала свою работу с нуля. Требовались новые идеи, концепции, программы, позволяющие выдерживать конкуренцию в сложном и противоречивом мире образования.

Призыв великих педагогов возвыситься до духовного мира ребенка – задача не из легких, но каждая частная школа стремится к самосовершенствованию, ориентируясь на непреходящие ценности гуманистической педагогики, заставляя верить в то, что у нее есть будущее.

Библиографический список

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. М. Селивановой. М., 1998.
2. Образование: идеалы и ценности / Под ред. З.И. Равкина. М., 1995.
3. Лихачев Д.С., Благово Н.В., Белодубровский Е.Б. Школа на Васильевском. М., 1990.
4. Национальная доктрина образования в РФ // Поиск. 1999. 5 ноября.
5. Система образования г. Барнаула: Информационный сборник. Барнаул, 2001.
6. Шарапова Б.Л. Поливанов и его гимназия // Педагогика. 2000. № 8.

НЕПРАВИЛЬНОЕ СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИЧИНА ФОРМИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АДДИКЦИИ

Фото 8

**Дмитриева
Аделаида
Викторовна**

– доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии НГПУ; практикующий врач-психотерапевт, член Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (ОППЛ). Научные интересы: психоаналитическая педагогика, аддиктология, идентичность. Создатель оригинальной системы трансформации идентичности. Автор семи монографий и 90 научных публикаций.

Первым институтом социализации ребёнка является семья. На способность семьи осуществлять свои функции (воспитательную, хозяйственную, эмоциональную, духовного общения, первичного социального контроля и пр.) влияют личностные особенности членов семьи, низкий уровень доверия и взаимопонимания, условия жизни, неполный состав семьи, недостаточный уровень знаний и навыков в культуре взаимоотношений и воспитании детей.

В связи со значимостью в формировании аддиктивного поведения эмоциональной сферы особое внимание в процессе воспитания следует уделять необходимости реализации членами семьи эмоциональной функции, которая проявляется в удовлетворении потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Нарушение эмоциональной стабильности членов семьи может приводить к повышенной тревожности, боязни реальности, потере чувства безопасности и доверия к окружающим.

Одной из самых значимых функций семьи является воспитательная. Культурологам принадлежит актуальное высказывание о том, что перед тем, как довериться какой-то воспитательной концепции, следует обратить внимание на время, в котором живешь. Именно оно акцентирует ту или иную стратегию воспитания.

А.Н. Моховиков выделяет три типа культуры, каждому из которых соответствует определенный тип воспитания и свои особенности отношений между поколениями различных социальных общностей [1]:

1. Постфигуративная культура – это культура «примитивных» народов, где из поколения в поколение передается один и тот же опыт, где время течет медленно, не внося в жизнь общества значительных перемен из-за малого количества изменений, происходящих в единицу времени. Будущее в рамках этого типа культуры является точно воспроизведенным прошлым. Элементы такой культуры, в чем-то напоминающие некое безвременное созерцание, встречаются, например, в Армении, Грузии, Чечне и др. Социальная общность охраняет культуру, основными характеристиками которой являются интергенерационная преемственность (непрерывная связь между поколениями), порождающая реальное присутствие в семье трех поколений и внутрисемейная поддержка. Носитель этой культуры никогда не скажет: «А вот мой отец/мать сказал/а бы по этому поводу так...», поскольку сын, отец и дед «сидят, как правило, за одним столом». Прошлое рядом, авторитет старейшин непререкаем, представители старших поколений облечены реальной властью и не сомневаются, что их дети и внуки будут жить так же, как жили и живут они.

2. Кофигуративная культура – один из самых популярных типов культуры, в которой каждое новое поколение перенимает основные модели поведения своих сверстников. Старики «смотрят» на стариков, подростки - на подростков. Этот тип культуры порождает молодежную, детскую, подростковую, пенсионную, алкогольную, наркотическую и прочие субкультуры. Это - время конфликтов, приводящих к потере связи между поколениями потому, что все субкультуры «конфликтуют» друг с другом. Чтобы отстоять свои позиции и занять положение превосходства, молодому поколению приходится бороться со старым. Лосев дал очень точное определение русской культуры, назвав её культурой отцеубийства. Актуальность его высказывания подтверждают революции, в результате которых молодое поколение, отстаивая свои позиции, «свергает» старое. Не случайно эта тема нашла широкое отражение в искусстве (тургеневские «Отцы и дети»).

Несмотря на высказываемую Фроммом точку зрения о бесполезности «борьбы» с инстинктами и актуальности свободного выбора жизненного пути, основополагающими в этом типе культуры являются подавление инстинктов, аддикции, наличие психосоматических и других проблем. Молодежь сталкивается с создаваемыми на её пути «блоками» и всевозможными препятствиями, следствием которых являются деструктивные мотивы поведения, деформирующие личность.

3. Наступивший век – век новой, префигуративной культуры. На смену традиционному обществу приходит современное, с большим количеством перемен, происходящих в единицу времени, с отсутствием интергенерационной преемственности и ослаблением внутрисемейной поддержки [2, 3].

Переход от традиционного типа культуры к современному в России осуществляется очень болезненно. Существующий в бывшем СССР тоталитарный строй многими воспринимался как приемлемый, поскольку нес в себе элементы традиционной культуры и приносил в мироощущение среднестатистического члена общества успокаивающее чувство относительной социальной стабильности.

Современная молодежь оказалась лицом к лицу с будущим, где ряд стереотипов прошлого и значительная часть опыта старого поколения не только не нужны, но даже мешают, служат серьезным препятствием для принятия правильных решений. Некоторые представители старого поколения, с трудом понимающее суть происходящего, не желающее с ним мириться и «сдавать» свои позиции, с завидным упорством продолжает «навязывать» молодежи свой жизненный опыт, значительная часть которого в условиях современной, постсоветской России не эффективна. «Я был молодым, - говорят они, - поэтому я знаю, как надо, а вот ты не был старым, не имеешь моего жизненного опыта, поэтому не знаешь и многого не понимаешь...». У молодого поколения на этот счет есть своя точка зрения: «Ты никогда не был молодым в том мире, в котором живу я, поэтому помочь мне, к сожалению, ты не можешь. Оставь при себе нажитые тобой знания, мне они не нужны».

Быстрые перемены в обществе ставят перед молодежью новые проблемы, поэтому необходимы отвечающие требованиям нового времени концепции и стратегии воспитания, призванные обеспечить успешную социализацию и адаптацию молодежи.

Таким образом, в условиях постфигуративной культуры взрослое поколение занимает в обучении, воспитании и формировании опыта детей доминирующую, авторитарную, директивно – императивную стратегию. В условиях кофигуративной культуры дети и взрослые учатся на опыте представителей своих поколений, префигуративная культура ставит взрослое поколение перед необходимостью не «навязывать» старые, неадекватные в новых условиях модели поведения, а перенимать опыт у подрастающего поколения, учиться у него новому взгляду на жизнь и новым гештальтам.

Психодиагностика и коррекция психологических проблем подростков во многом зависят от ретроспективного анализа характера воспитательной стратегии. Выделяют следующие типы воспитания:



Дети, относящиеся к сектору (1) - любовь и свобода, - растут в своем большинстве агрессивно успешными и творчески инициативными. Уверенность в себе, желание добиться поставленной цели, пройти по жизни самим, проявить инициативу, «набить шишек» и поумнеть приводят к тому, что зачастую, они идут, «не разбирая дороги», но, тем не менее, движутся вперед к достижению поставленной цели.

Дети сектора (2), воспитываются согласно стратегии «свобода и враждебность». Им предоставляется полная свобода при отсутствии сколько-нибудь выраженного контроля. Они предоставлены сами себе, свободны, никого не боятся и никого не любят, поскольку практически никто не любит их. Их родителями чаще всего являются алкоголики, бомжи, деклассированные и анти-социальные элементы. Из них вырастают агрессивно-враждебные взрослые, часть которых впоследствии пополняет ряды криминальных лидеров. Детское восприятие мира как враждебного рождает озлобленность и жизнь в постоянной готовности к бою. Их модель восприятия мира складывается по типу семейной модели. Враждебное отношение к родителям определяет аналогичное отношение к миру, в котором окружающие изначально воспринимаются как враги.

Присущая таким детям установка на вседозволенность основывается на следующей концепции: «Раз мир плохой, в нем некого чтить, поэтому можно все крушить, всех бить, ничего не получишь, не отобрав». Иногда из таких детей вырастают полезные для общества люди (политики, полководцы и др.). Самоуверенность, «бойцовские» качества, инициатива, отсутствие страха перед ошибкой и неудачей позволяют им идти вперед любой ценой. Это – лидеры, которые быстро приходят к власти, как в криминальной, так и любой другой среде.

Дети, относящиеся к секторам (3) и (4) доставляют окружающим значительно меньше проблем.

Воспитанные в рамках стратегии третьего сектора (контроль, гиперопека, любовь) дети – самые любимые. Они постоянно оправдывают ожидания родителей и учителей. Контроль и любовь делают их настолько зависимыми от взрослых, что, находясь в состоянии погони за их любовью, похвалой и комплиментом, они безумно боятся не оправдать ожиданий окружающих. Это – практически беспроблемные послушные, исполнительные, хорошо обучаемые отличники и общественники. Тем не менее, получив золотую медаль за окончание школы, многие из них так никогда и не станут «первыми». Подчиняемость, ведомость, безинициативность, неуверенность, робость и застенчивость «отодвигают» их на задний план, так как привычка оправдывать ожидания взрослых подавляет собственные желания и креативность. Из них вырастают хорошие, порядочные люди, прекрасные подчиненные, попирающие собственную самость в интересах субмиссивности (подчиняемости).

Контроль и враждебность (4) «порождают» самый неприятный, двурушнический тип людей. Ощущение наличия контроля и «подавляющей» и превосходящей их силы делает их похожими на детей, выросших в любви и опеке. Они послушны, робки, застенчивы и порой так легко управляемы, что в их поведении прослеживается черты мазохизма. Их также «переполняет» же-

200 лет народному образованию в Западной Сибири

вание оправдать ожидания окружающих. Но, как только контроль со стороны прекращается или ослабевает, подавленные в них агрессия, зависть, злоба, злость и др. проявляются в поведенческом рисунке. В условиях бесконтрольности они проявляют склонность к антисоциальным поступкам. Легко попадая как под плохое, так и под хорошее влияние, они становятся исполнителями неприемлемых «здоровым» обществом социальных заказов. Привычка хитрить, «юлить и выкручиваться» приводит их к совершению подлых, антисоциальных поступков. Из них вырастают социально опасные люди и преступники. Подавляемые и нелюбимые в детстве, они «входят» в мир с враждебной идеологией, основывающейся на положении: «Меня никто не любит, поэтому я могу делать все, что хочу, пока общество за мной не следит». Абсолютная беспринципность и двойная мораль формирует из них маньяков, садистов, извращенцев и др.

Следовательно, одним из психологических механизмов, лежащих в основе аддиктивного поведения, является неадекватная концепция воспитания. Диагностика преобладающего типа воспитания у проблемного подростка наряду с другими методами психодиагностического исследования позволяет специалисту сформировать правильное мнение о предстоящей стратегии коррекции.

Попытка установить взаимосвязь типа воспитания с формированием предрасположенности ребенка к развитию аддиктивного процесса позволяет говорить о его принадлежности к группе аддиктивного риска.

Библиографический список

1. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл, 1999. 410 с.
2. Korolenko С.Р., Dmitrieva N.V. (1999), Child Abuse and Its After-Effects in Contemporary Russia. // XXIVth International Congress on Law and Mental Health. Toronto, Canada, June 13 – June 18.
3. 3.Korolenko С.Р., Dmitrieva N.V., Korolenko Т.А. (2000), The Victims of Severe Trauma: The Remote Consequenses. X International Symposium on Victimology. Canada, Abstract Book. P.130.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Фото 9

**Шапошникова
Тамара
Евгеньевна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ

По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и когда они начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя, или личный сценарий, помогающий им интегрировать свое поведение. Людям необходимо чувствовать, что они последовательны, что их поступки не случайны, они пытаются привести свое поведение в соответствие с собственными убеждениями и установками. Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка Я-образ обычно оказывают его родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это кладется в основу собственных представлений ребенка. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола. Такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание – признаки мужественности. Стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин, а также через искусство. Обычно считается, что развитие гендерных схем, обусловленных полом социокультурных стереотипов является отчасти следствием уровня когнитивного развития ребенка, отчасти результатом влияния отдельных сторон культуры, которые ребенок может наблюдать. Частью гендерных схем является представление о половой идентичности, которая в определенной последовательности развивается у ребенка на протяжении первых 7-8 лет его жизни. Дети начинают называть себя «мальчиком» или «девочкой» в очень раннем возрасте. Однако они еще не понимают, что будут оставаться мужчинами и женщинами всю свою жизнь и что пол нельзя изменить, как одежду, прическу или род занятий. Гендерные понятия формируются у детей на основании того, чему их учат, а также за счет подражания тем моделям, которые их окружают. Кроме того, в развитие этих понятий вносят определенный вклад литературные произведения, кино и телевидение. Современные исследования стереотипных моделей свидетельствуют о том, что полоролевые образы, появившиеся на телеэкранах в течение прошедших 10-15 лет, остаются в целом устойчивыми, традиционными и соответствующими стереотипным ролям. Даже анализ книг для чтения учеников начальных классов, который был проведен в 1972 году, а затем повторен 17 лет спустя, показывает, что в учебной литературе для младших школьников преобладают все те же устоявшиеся половые модели. Не приходится удивляться, что представления детей о половых особенностях часто бывают стереотипными и характеризуются противопоставлением одного пола другому.

Доминирующим фактором социализации в дошкольном детстве является семья. Во многих эмпирических исследованиях описаны механизмы и детерминанты, обуславливающие принятие стереотипов полоролевого поведения. Прежде всего, это касается внутрисемейных взаимоотношений с родителями и другими взрослыми, служащими моделью образа мужчины или женщины. Ребенок, идентифицируясь с одним из них, овладевает навыком усвоения социальной роли представителя определенного пола, включая в самосознание программу выбранного типа поведения. В этом случае механизмы развития полового самосознания рассматриваются как:

1. Познание своего сходства и различия с представителями различных полов.
2. Типизация и индивидуализация, эмоциональная оценка себя как представителя определенного пола.
3. Самоутверждение своего «я» в общении и деятельности. Являясь главными агентами половой социализации детей, родители несут на себе особую социокультурную и психологическую нагрузку «конструирования» в сознании ребенка сексуальных установок на:
 - а) отсутствие страха перед людьми противоположного пола;
 - б) возможность контактировать с людьми противоположного пола;
 - в) половую идентичность личности, соответствующую реалистическому восприятию своего собственного пола.

Роль отца в усвоении ребенком половой роли может быть особо значимой. Отцы даже в большей степени, чем матери, приучают детей к соответствующим половым ролям, подкрепляя развитие женственности у их дочерей и мужественности у сыновей. Одно время считалось, что влияние отцов сказывается только на обучении сыновей маскулинным моделям поведения, оказывается, это утверждение действительно верно для дошкольного периода. Если отец покинул семью до того, как его сыну исполнилось пять лет, то сын впоследствии часто оказывается более зависимым от своих ровесников и менее уверенным в себе чем мальчик из полной семьи. На поведении девочек отсутствие отца сказывается, в первую очередь, в подростковый период. Хорошие отцы способны помочь своим дочерям научиться взаимодействовать с представителями противоположного пола адекватно ситуации.

Формирование позитивной половой идентичности, соответствующей своему полу, зависит и от родительских ожиданий, иногда родители не удовлетворены полом своего ребенка и своим разочарованием развивают в нем комплекс неполноценности. Если пол ребенка не совпадает с планами родителей, то во многих случаях взрослые искажают образ пола своего ребенка. Мальчиков воспитывают по типу женского поведения, а девочек приобщают к ценностям мужского мира, которые усваивают мужской тип полоролевого поведения. И в том, и другом случае такие дети, а в будущем взрослые, неадекватно реагируют на представителей своего и противоположного пола. Впоследствии такие люди нуждаются в психологической поддержке и коррекции. Отношения в полоролевом поведении могут быть вызваны и рядом других причин, связанных с ролью родителей. Влияние обоих родителей на развитие психологического пола ребенка изучено недостаточно. А имеющиеся результаты дают возможность сформулировать некоторые выводы: степень влияния обоих родителей адекватна; воспитание ребенка должно происходить при участии обоих родителей; принятие стереотипов полоролевого поведения осуществляется через образы мужчины-отца и женщины-матери.

В формировании гендерных установок участвуют традиции семьи, складывающиеся на основе сценариев семейных отношений. Родители используют в общении и взаимодействии с ребенком полученный опыт, который может передаваться из поколения в поколение. На их формирование влияют также и отношения между супругами.

Исследования влияния на развитие личности ребенка внутрисемейных отношений А.И. Захаровым и А.С. Спиваковской показали, что аспектом в формировании установок семейных отношений у ребенка и привычных форм реагирования выступают особенности взаимоотношений родителей между собой. Эти формы поведения родители получают из прародительской

семьи, «в тех особенностях отношений и воспитания, которые оказали неблагоприятное воздействие на формирование характера и личности родителей и осложнили их последующие отношения в браке» [2, с. 230].

На усвоение установки влияет аффективная составляющая, связанная с эмоциональным восприятием информации. Чаще всего, – как отмечает Т.М. Афанасьева, – ребенок ориентируется на эмоции родителя, которые он выражает в высказывании, так как ребенок больше восприимчив к невербальным проявлениям состояния родителя, нежели к логике.

Если принять во внимание, что ребенок идентифицируется со своим полом, то можно предположить, что привычной формой реагирования в конфликте будет такая, которая типична для родителя его пола. И, соответственно, в конфликте с родителем противоположного пола запустится в ход та установка, которая появилась на основании опыта.

Данные практических дипломных исследований (Н.П. Кузнецовой, О.В. Дяделевой, А.Н. Яниной), выполненных под научным руководством автора, показали, что у большинства родителей широко распространены стереотипы гендерного воспитания («девочки играют в женские игры, мальчики – в мужские»; «девочки должны быть скромные и аккуратные, мальчики – сильные и смелые» и т. п.).

В диагностических исследованиях приняли участие 250 родителей из 125 семей. Полученные в ходе опросов родителей по отношению к проблемам гендерного воспитания результаты позволяют сказать, что большая часть родителей хотели бы, чтобы у них был ребёнок противоположного пола – 53% опрошенных, из них 30% имеют дочерей, а 23% – сыновей; остальные 47% родителей согласны с выбором природы.

Значительное количество родителей (35%) считают, что они могли бы изменить принципы воспитания ребёнка, если бы точно знали, с чем их ребёнок столкнётся в дальнейшей жизни. Кроме того 30% опрошенных затруднились в ответе на этот вопрос, а значит, можно сказать, что они не уверены в методах воспитания, применяемых по отношению к их детям; и 35% респондентов уверены, что их методы воспитания помогут ребёнку в жизни, независимо от степени трудности.

На вопрос о том, что они испытывали бы, оказавшись в своей семье на месте ребёнка, мнения родителей в значительной степени разделились. Большая часть родителей (60%) считают, что испытывали бы радость, при этом в ответе на следующий вопрос 41% участников опроса испытывали бы комфорт. Большее количество огорчений испытывали бы 18% родителей, а чувство дискомфорта – 12%. И затруднились ответить в первом случае 23%, а во втором – 47%.

В вопросе о разделении трудовых навыков на «мужские» и «женские» 47% считают необходимым давать детям навыки «мужского» и «женского» труда, 30% считают это не столь важным и 23% категорически против.

И на последний вопрос – изменили бы они методы воспитания по отношению к себе – большая часть родителей (41%) попросила бы быть менее строгими, 23% человека хотели бы оказаться в более строгих условиях воспитания, 18% считают, что им могло бы больше дозволяться и 18% уверены, что их родители всё делали правильно.

Для выявления взаимоотношений в семье дипломницами проводился «Семейный тест» СТО – проективная методика исследования детей, опубликованная Д. Антони и Е. Бине в 1957 г. Методика предназначена для обследования детей разных возрастов.

Тест основан на психоаналитических традициях, и интерпретация теста основана на психодинамическом понимании семейных отношений. Этот метод позволяет родителям получить обратную связь, представить отношения в семье глазами ребенка, что, в свою очередь, способствует большему пониманию родителями своих детей, объективации своего поведения и, как следствие, установлению более благоприятного взаимодействия в семье.

Стандартный вариант теста семейных отношений состоит из двух частей. Первая часть – фигурки и карточки с различными высказываниями (письмами). Эти цветные карточки с изображением женщин (мамы), мужчин (папы), пожилых людей (бабушки и дедушки), мальчиков и дево-

чек разных возрастов (братья и сестры). Среди этих фигур важной является та, которая названа Господином Никто. Всего таких фигурок 19.

Вторая часть теста – стандартный набор карточек, на которых написаны разные высказывания (информация, сообщение, исходящее от определенного человека или обращенное к другому). Все карточки подразделяются на две группы. В первой – карточки с посланиями к членам семьи, самому себе, Господину Никто, то есть в них отражены реальные чувства и отношения (исходящие от ребенка чувства).

Тестирование начинается с рисунка семьи. На этом этапе происходил сбор информации о социально-психологической ситуации в семье, о представлении ребенка о семье и семейных отношениях.

На следующем этапе проводился непосредственно сам тест СТО. Процедура обследования была максимально приближена к игровой ситуации. После того, как рисунок семьи был выполнен и сделаны необходимые пояснения, ребенку предлагалось играть в почту.

Показывались наборы писем, которые ребенок в роли почтальона будет «разносить» своим членам семьи, при этом можно было использовать пространство нарисованного им рисунка семьи, раскладывая около каждой фигурки стопки писем.

Ребенку объяснялось, что он сам вправе решать, какое послание кому подходит (при этом подчеркивалось, что самому себе тоже можно послать письмо). Далее ребенка знакомили с Господином Никто, нарисованной на отдельном листке фигуркой мужчины в шляпе и пальто. Ему надо будет посылать письма, которые никому не подходят.

Тест СТО показал оценку ребенком взаимоотношений в семье в виде характера реакций положительных или отрицательных, исходящих от ребенка или приходящих к нему в отношении к членам семьи и к самому себе. Например: «этого человека я очень люблю», «на этого человека я часто злюсь», «этот человек меня крепко любит». Данные заносились в регистрационные бланки, где производился суммарный подсчет реакций и делался сравнительный анализ.

В исследовании участвовало 125 дошкольников, 60 девочек и 65 мальчиков. В результате анализа теста выявилось следующее. Больше всего реакций отмечено по отношению к маме. Причем положительных реакций в 3,4 раза больше по отношению к маме, чем отрицательных. Далее по убывающей идет количество реакций по отношению к отцу. Количество реакций по отношению к отцу примерно на 20% меньше, чем к маме. А соотношение положительных реакций к отрицательным выше в 1,7 раза. Далее по убывающей идет количество реакций по отношению к сестре и брату. В этих отношениях количество отрицательных реакций наоборот выше в 1,43 раза чем положительных. И еще меньше количество реакций по отношению к бабушке и дедушке. Здесь соотношение положительных и отрицательных реакций в 1,8 раза.

При игровой диагностике дошкольников детям предлагалось попарно, мальчик и девочка, разыграть семейные ситуации, такие, как: «вечер дома», «обсуждение покупок», «обсуждение проступка ребенка». Анализ экспериментальных данных показал, что 82% пар дошкольников воспроизводили конфликтные формы гендерного поведения. В ситуациях принятия решения и ответственности за выбор 75% мальчиков прибегали к стратегии ухода из ситуации, отправляясь «в гараж», «к друзьям», «по делам», 15% мальчиков не имеют четких представлений, как себя вести в подобных ситуациях, 10% мальчиков проявляют заинтересованность в ситуациях ответственности к «домашним делам». В подобных ситуациях 82% девочек провоцировали конфликт, обвиняя «мужей» в различных проступках, 9% девочек терялись в ситуациях, не могли выбрать линию поведения, 9% девочек были ориентированы на сотрудничество и взаимодействие с мальчиками в «семейной ситуации». При наблюдении за поведением в паре выявилось, что 79% пар воспроизвели в игре конфликтные отношения, у 9% пар игра не состоялась, 12% пар воспроизвели доброжелательные, дружеские отношения в «семье». При опросе дошкольников, почему они вели себя именно так, как изобразили в игре 87% детей сказали, что так ведут себя мама и папа в подобных ситуациях дома, 10% детей ответили, что им нравится вести себя так, 3% затруднились ответить на вопрос.

Социальная педагогика

Дипломницы проводили психолого-педагогические занятия с элементами тренинга с родителями, которые включали лекционные и практические занятия по просвещению родителей в области гендерного воспитания в семье. По окончании практической работы диагностировалось изменение реакций дошкольников к себе и всем членам семьи, влияющие на гендерную идентификацию детей. Сравнительные данные показаны на диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1

Средние показатели исходящих от ребенка положительных реакций до и после участия в тренинге родителей

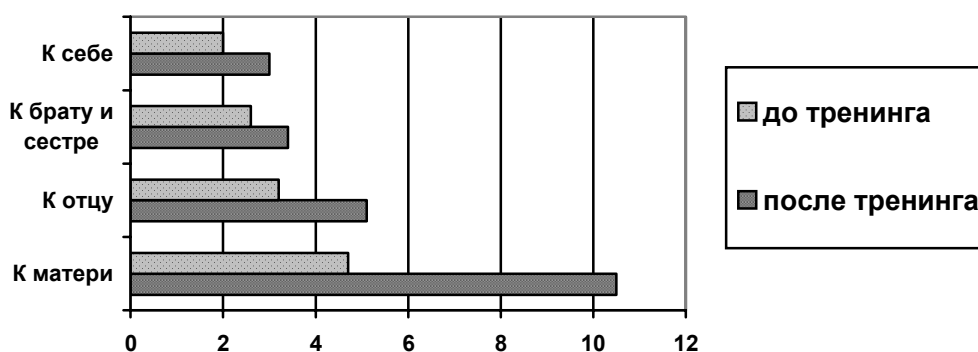
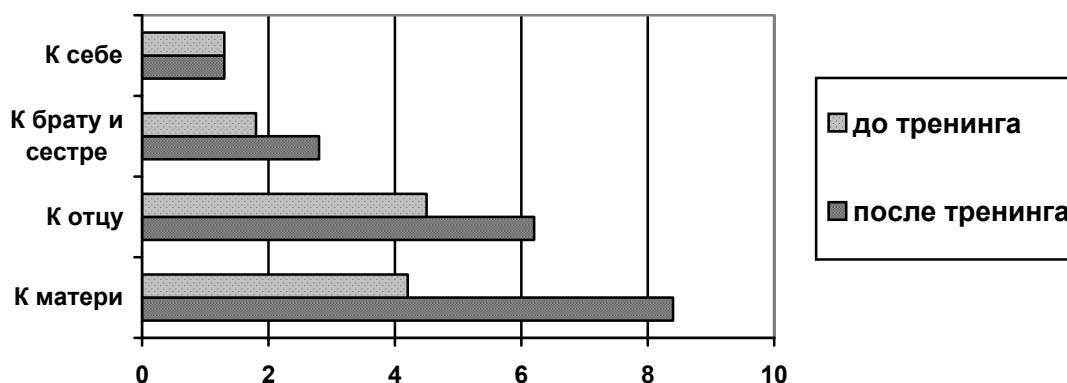


Диаграмма 2

Средние показатели приходящих к ребенку положительных реакций до и после участия в тренинге родителей



Библиографический список

1. Афанасьева Т.М. Семья: Проб. учеб. пособие для учащихся сред. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1985.
2. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982.
3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М: Изд-во Эксмо-Пресс, 2000.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Изд-во института практической психологии, 1997.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2000.
6. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. М: ООО Апрель Пресс, 2000.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ДОСУГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Фото 10

**Шульга
Ирина
Ивановна**

– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета НППУ

Современный этап развития общества характеризуется формированием нового уровня социальных ожиданий и запросов в системе общественного воспитания. Все более актуальными становятся такие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, открытость, доброжелательность, творческая активность и др. Не вызывает сомнения тот факт, что формирование этих качеств личности в значительной мере происходит и в сфере свободного времени. К сожалению, современная система общественного воспитания значительно отстает от потребностей социальной практики.

Результаты многочисленных социологических исследований последнего десятилетия свидетельствуют о том, что воспитательный потенциал массовой школы неуклонно снижается. Многие ученые констатируют, что все большее число школьников в свободное от занятий время предоставлены сами себе или находятся под влиянием негативных факторов социализации. По данным М. Поплавского педагогически организованный досуг школьников составляет всего 5-6% от общего объема свободного времени, причем чаще всего организация свободного времени подростков и юношества сводится к отдельным развлекательным мероприятиям либо перенесению в сферу досуга методов и форм учебной деятельности. Такое положение дел в практике работы с молодежью, по мнению В.В. Полукарова, во многом объясняется неготовностью педагогов и других категорий социальных работников к творческому взаимодействию с молодыми людьми в сфере свободного времени. В свою очередь, неготовность педагогических кадров квалифицированно работать с молодежью в этой сфере исследователь объясняет отсутствием комплексного систематического раскрытия этой проблемы в курсе вузовской педагогики [1].

В последние годы органы законодательной власти, Правительство, Президент Российской Федерации проявляют озабоченность в связи с негативными явлениями в сфере общественного воспитания. Так, в период с 1990 года по настоящее время принят целый ряд законов и подзаконных актов, в основу которых положена идея защиты прав детей и молодежи, в том числе и в сфере свободного времени. Так, декларированное право ребенка на «отдых, досуг, развлекательные мероприятия, соответствующие возрасту» (ст. 31 Конвенции ООН о правах ребенка) в российском законодательстве подтверждено следующими актами [2]:

▪ Основы законодательства РФ «О культуре» от 9.10.1992 г., которые гарантируют: неотъемлемость права каждого человека на культурную деятельность (ст. 8), право на творчество (ст. 10), право на приобщение к культурным ценностям (ст. 12), право на художественное образование (ст. 13).

▪ Закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 26.05.1995 г. который регламентирует подготовку кадров для этой сферы (ст. 6) и создание центров досуга для детей и молодежи (ст. 8).

▪ Закон РФ «Об утверждении Федеральной Программы развития образования» от 10.04.2000 г. На основе этого закона принята Федеральная Программа развития образования на период 2000–2005 гг. В Программе отмечается, что учреждения, обеспечивающие досуг детей, находятся в критическом состоянии вследствие недостаточного финансирования, а также недостаточности квалифицированных кадров для их полноценного функционирования. Среди проблем современного образования особо выделена проблема разрушения единства системы обучения и воспитания. Такого единства можно достичь и через организацию досугового общения, деятельности по интересам молодых людей (Раздел 1). Одной из целей Программы является достижение гармоничного развития личности и ее творческих способностей на основе формирования мотивации к различным видам образования, самообразования; сохранение и развитие общедоступной системы дополнительного образования детей и молодежи; организационно-методическое и кадровое обеспечение системы дополнительного образования, а также деятельности общественных и молодежных организаций (Раздел 2).

▪ Постановление Правительства РФ от 25.08.2000 г. «О Федеральных целевых программах по улучшению положения детей в Российской Федерации на 2001–2002 годы»: в котором одним из направлений реализации указанных программ является подготовка, переподготовка, повышение квалификации кадров для работы в центрах детского досуга и детских оздоровительных лагерях по специальности: социальный педагог, педагог-психолог, педагог дополнительного образования (Федеральная целевая программа «Развитие Всероссийских детских центров «Орленок» и «Океан» на 2001–2002 годы»).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в последние годы одним из приоритетных направлений социальной политики стала охрана прав детства и юношества и обеспечение достойных условий для полноценного всестороннего развития подрастающего поколения, в том числе, и в сфере досуга. Однако, следует отметить тот факт, что принятые законы подчас носят декларативный характер и нередко вступают в противоречие друг с другом. Тем не менее, в 1990 году Государственным Комитетом СССР по народному образованию был официально введен институт социальных педагогов и социальных работников. Были утверждены квалификационные характеристики указанных специалистов, обозначены направления их базовой подготовки. Министерство образования РФ опубликовало Письмо «О социально-педагогической работе с детьми» №61/20-11 от 27.02.1995 года, в котором раскрыто содержание, формы, методы и средства социально-педагогической работы с детьми, в том числе и в сфере досуга, а также этические и профессиональные стандарты, нормативно-правовые аспекты деятельности социальных педагогов.

На сегодняшний день должность социального педагога официально установлена в учреждениях двух ведомств – образования и комитетов по делам молодежи. В системе учреждений комитетов по делам молодежи должность «социальный педагог» введена в штатное расписание следующих учреждений:

- дворовые детские клубы;
- дома детского творчества;
- молодежные общежития;
- дома отдыха для подростков;
- центры занятости, детские и молодежные биржи труда.

Социальная педагогика

В сфере образования эта должность введена в штатное расписание следующих учреждений:

- дошкольные образовательные учреждения;
- общеобразовательные учреждения (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);
- специальные (коррекционные) учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- учреждения дополнительного образования детей;
- учреждения начального профессионального образования.

Кроме того, практика последних лет свидетельствует о том, что потребность в такого рода специалистах гораздо шире. Некоторые исследователи (В.Г. Бочарова, Е.Н. Сорочинская, О.Л. Фесуненко и др.) указывают на то, что профили деятельности социального педагога могут быть также разнообразны, как и потребности, интересы тех или иных групп в микросоциуме. Не вызывает сомнения тот факт, что одним из ведущих направлений деятельности социального педагога является организация содержательного досуга воспитанников с учетом специфики различных факторов социализации. Так, в квалификационной характеристике социального педагога отмечается, что одной из сфер, в которой реализует себя профессионал, является культурно-просветительная сфера. Отмечается также, что специалист может работать в семье, различных типах образовательных учреждений, центрах досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждениях, учреждениях летнего отдыха детей, детских и юношеских общественных организациях и т. д. В качественно новом социальном статусе специалиста доминирующими признаками являются его профессиональная компетентность и высокая квалификация, в частности, в стимулировании и организации различных форм досуговой деятельности воспитанников.

Таким образом, свободное время является важной сферой социального воспитания, так как в сфере свободного времени, как и в труде, формируется человек, складываются его потребности, происходит его приобщение к тем или иным жизненным ценностям.

Проблема свободного времени, его сущность, объем, структура, воспитательный потенциал и другие социально-педагогические аспекты были и остаются актуальными в философии, социологии, психологии и педагогике. Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли исследования В.Г. Афанасьева, Л.А. Гордона, Б.А. Грушина, Г.Е. Зборовского, М.С. Кагана, Э.В. Клопова, Г.П. Орлова, В.Д. Патрушева, В.И. Пименовой, Г.А. Пруденского, С.Г. Струмилина, Э.В. Соколова, Н.Н. Трубникова и др. В работах этих и других авторов осуществлен общеметодологический анализ свободного времени как социальной категории и условия развития человека. При различных толкованиях понятия «свободное время», общим является признание того, что свободное время – это та часть нерабочего и внеучебного времени, которая остается у человека за вычетом разного рода обязательных затрат, таких, как работа, домашний труд, самообслуживание. При этом исходным моментом различных подходов является понимание сущности свободного времени, как времени использующегося личностью для всестороннего духовного и физического развития, которое включает в себя общественную деятельность, повышение образовательного уровня, культурное общение, разумный отдых, художественное творчество, воспитание детей. Таким образом, свободное время представляется пространством самоценного поведения личности.

Известный отечественный исследователь свободного времени Э.В. Соколов считает, что все время активности человека состоит из двух сменяющих друг друга фаз. В первой происходит трата энергии, во второй – энергия восстанавливается. В соответствии с таким делением он называет первую фазу творческой (креативной), вторую – восстановительной (рекреативной). Между этими фазами непременно присутствует внутренняя связь и зависимость. По мнению ученого, активная фаза совпадает, в основном, со временем труда, рекреативная – с временем досуга, но

по мере того, как свободное время увеличивается, в нем появляются «полосы высококачественного творческого времени» [3].

Однако не все свободное время можно считать сферой позитивного развития. «В свободное время возможна всякая деятельность: творческая и потребительская, созидательная и разрушительная. Имея возможность выбора, человек может предпочесть ничегонеделание, лежание, сидение, а может приняться за тяжелую работу, желая помочь близким людям или заработать дополнительные деньги», – отмечает Э.В. Соколов [4].

Доминирование той или иной активности, характер поведения определяются различными социально-педагогическими факторами, индивидуально-психологическими особенностями, уровнем образования, социальным опытом человека и т. д. Осознание важности свободного времени в жизни людей, увеличение его объема в общей структуре бюджета времени человека, обусловили необходимость исследований свободного времени как сферы развития позитивных сил личности. Рассмотрение свободного времени как пространства самоценного поведения личности возможно через такую категорию, как досуг.

Вторая половина XX века ознаменована появлением целого ряда социологических теорий и научных школ досуга. Наиболее значимые открытия в сфере досуга сделаны в рамках западной социологии (Т. Веблен, Г. Виленский, Э. Гидденс, С. Де-Гразия, Ж. Дюмазедье, М. Каплан, М. Мид, С. Паркер, Дж. Шиверс и др.) Кроме того, проблемы досуга вызвали интерес и у представителей психологической науки (Э. Дюркгейм, З. Фрейд, М. Хоркхаймер, Э. Фромм и др.).

Один из аналитиков досуговых теорий американский социолог Стэнли Паркер делит все существующие определения досуга на три группы:

- досуг – это все время человека за вычетом сна, работы, физиологических потребностей;
- досуг – это деятельность, совершаемая на основе свободного выбора;
- досуг – это время, свободное от работы и других обязанностей, которое может быть использовано как для релаксации, развлечений, так и для достижений и развития личности.

С третьей группой связана самая популярная в последние десятилетия теория «цивилизации досуга». В контексте этой теории досуг предстает носителем этико-эстетической революции. Постиндустриальное общество, высвободив значительное количество времени для человека (в результате высоких темпов развития научно-технического прогресса), оказывается заинтересованным в том, чтобы свободное время было использовано человеком для удовлетворения его потребностей в постижении культуры, социальных устремлений, восстановлении души и тела. Ярким представителем этой теории является французский социолог Ж. Дюмазедье. Он ввел понятие «социокультурной деятельности», как сознательной, преднамеренной, организованной деятельности личности в свободное время. Специфичным здесь является то, что потребность в культуре рассматривается как аспект отдыха и развлечений. Ж. Дюмазедье определяет досуг как «лозунг трех Д»: DELASSIMENT (расслабление), DIVERTISEMENT (развлечение), DEVELOPEMENT (развитие). Другими словами, досуг, по Дюмазедье – это деятельность, помимо той, которая связана с работой, семьей и обществом, к которой человек обращен по своему желанию для того, чтобы расслабиться, разнообразить и расширить сферу познания и участия в общественной жизни, проявить свои творческие возможности.

Однако, как уже отмечалось, вместе с общественными ценностями в сфере досуга, существуют ценности индивидуальные, иногда не совпадающие с общественными. Возникает противоречие: с одной стороны, человек со своей личностной позицией по отношению к досугу, с другой стороны – общество, стремящееся побудить его к содержательной, социально-полезной досуговой деятельностью. В контексте теории «цивилизации досуга», содержание досуга, хотя и обусловлено характером, склонностями, выбором человека, довольно жестко детерминировано характером окружающей его социокультурной среды. Если общество не регулирует, не направляет активность людей в свободное время, не помогает разворачиванию их свободной жизнедеятельности, то их свобода от этого не увеличивается, а уменьшается.

В этом смысле досуг связан с социализацией. Проблема социализации в контексте нашего исследования имеет методологическое значение. Сам термин «социализация» применительно к человеку был предложен американским социологом Ф. Гидингсом в 1887 году. Уже к середине XX века социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. В современной науке существует несколько концепций социализаций, но, как полагает А.В. Мудрик [5], все они могут быть отнесены к одному из двух подходов: первый рассматривает социализацию как процесс адаптации личности к обществу, которая формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс); сущность второго подхода заключается в том, что человек сам активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого (Ч. Кули, Г. Мид).

В России заметный интерес к проблеме социализации в сфере общественных наук стал проявляться в последние десятилетия XX века. Значительный вклад в разработку проблемы социализации внесли отечественные ученые: К.Л. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, А.С. Волович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, В.Д. Семенов, Б.А. Титов и др. Систематизировав знания общественных наук по проблеме социализации, А.В. Мудрик дает определение социализации как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

Понимание социализации как процесса становления личности во взаимодействии с окружающим миром в процессе и результате усвоения и активного воспроизводства человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, общности, группе, предполагает ее двухсторонний процесс: с одной стороны, в процессе социализации человек усваивает социальный опыт, входит в социальную среду, с другой стороны – он активно воспроизводит систему социальных связей за счет вхождения в эту среду, то есть реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих людей, на социальную среду. Кроме того, процесс социализации следует рассматривать как двухсторонний процесс не только из-за диалогического единства, усвоения и воспроизводства социального опыта, но также из-за единства стихийного и целенаправленного влияния на все процессы становления человека как субъекта общественных отношений.

Таким образом, в аспекте социального формирования и социального развития личности, социализация включает в себя: целенаправленную педагогическую деятельность; стихийные социальные воздействия; социальную активность самой личности. Можно предположить, что организованное и социально-регулируемое воздействие на личность в сфере досуга имеет достаточно возможностей и условий для ее успешной социализации. Целенаправленные, социально-контролируемые процессы воздействия на личность реализуются прежде всего в воспитании и обучении.

Воспитание, являясь частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию различных видов деятельности (познавательной, предметно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной) в специально создаваемых или естественных условиях. Применительно к условиям досуга воспитание можно определить как целенаправленное стимулирование позитивных сущностных сил личности в процессе совместной деятельности и педагогически целесообразного взаимодействия субъектов воспитания. В таком определении в значительной мере отражены идеи гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Т. Олпорта и других ученых, которые рассматривали воспитание как процесс создания условий для самореализации и самоактуализации личности.

Совместная деятельность взрослых и детей, педагогов и воспитанников на основе общей заинтересованности в предмете, процессе и результате деятельности способствует формированию системы ценностей и отношений личности в конкретных социальных условиях. Чтобы грамотно осуществлять выбор содержания совместной деятельности, целенаправленно моделировать и

профессионально управлять воспитательным процессом в сфере свободного времени, необходимо знать интересы, потребности, склонности, индивидуальный опыт и социальные установки воспитанников, их творческие способности и личностные качества. Это возможно через включение их в разнообразные виды деятельности: познавательную, предметно-практическую, коммуникативную, игровую, спортивную.

Одним из интегративных признаков человеческой деятельности как фактора развития личности является ее созидательный совместный характер. Очевидный интерес представляет предложенная Н.С. Каганом классификация видов деятельности: преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная и коммуникативная. Все эти виды фокусируются в художественном творчестве и в большей или меньшей степени представлены в досуговой деятельности. Досуговая деятельность представляет собой организуемую в условиях свободного времени специфическую коллективную форму самодетельной реализации интересов и индивидуально-творческой активности личности.

В последние годы в науке все чаще употребляется понятие «детский досуг». (А.В. Мудрик, В.В. Полукаров, Б.А. Титов, С.А. Шмаков и др.). Б.А. Титов считает, что сущностью детского досуга является творческое взаимодействие детей, подростков, юношества с окружающей средой в свободной для выбора рода занятий и степени активности пространственно-временной среде, обусловленной внутренними и внешними факторами, порождающими поведение. Характерологические особенности детского досуга, по мнению многих ученых, выражаются в следующем:

1. Сущность детско-юношеского досуга проявляется в **свободной деятельности**, ценность которой заключается не в ее результате, а в самом процессе; другими словами, досуговая деятельность детей и молодежи есть творческое самоосуществление, актуализация генетически запрограммированных задатков, а также сформированных в процессе социальной деятельности способностей.
2. Досуг есть **творческая деятельность**, реализуя которую, ребенок «преобразует мир». Творческие процессы во всей своей силе обнаруживаются в игре, в узнавании окружающего мира, присвоении детьми самых разнообразных социальных амплуа и т. д. Через механизм эмоционального восприятия и переживания дети, подростки, юноши максимально активно усваивают элементы творческой деятельности, которые закрепляются в их сознании и поведении и налагают отпечаток на настоящую и всю последующую жизнь.
3. Досуг – это зона **активного общения**, удовлетворения потребностей детей и юношества в разнообразных контактах, благоприятная сфера для осознания себя, своих качеств, достоинств и недостатках в сравнении с другими людьми.
4. Еще одна особенность детско-юношеского досуга – **открытость** для положительного влияния и воздействия на детей, подростков и юношей самых различных социальных институтов воспитания, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение.

Опираясь на исследования В.Г. Бочаровой, О.С. Газмана, Г.А. Евтеевой, А.В. Мудрика, В.И. Пименовой, В.В. Полукарова, Э.В. Соколова и др., можно утверждать, что досуговая деятельность детей, подростков, юношества выполняет следующие функции: рекреационную; коммуникативную; когнитивную; креативную; духовную. Рекреационная функция проявляется в восстановлении ребенком энергетических затрат, в психосоматическом расслаблении, отдыхе, эмоциональной разрядке и т. п. Коммуникативная функция охватывает действия, которые связаны с общением, с субъект-субъектным взаимодействием. Когнитивная функция предполагает открытие чего-то нового, неизвестного ребенку ранее. Креативная функция приводит в движение творческий потенциал личности. Духовная функция обеспечивает самоопределение подрастающего человека в культуре, приобщении его к гуманистическим идеалам и ценностям. Для того, чтобы данные функции в полном объеме были представлены в детско-юношеском досуге, эта деятельность должна быть педагогически организованной и управляемой.

Социальная педагогика

Таким образом, на основе анализа различных подходов к определению сущности детско-юношеского досуга и его педагогической организации можно предположить, что в современной социокультурной ситуации необходима и возможна профессиональная деятельность педагога в указанной сфере. Педагогическая организация детско-юношеского досуга должна стать одним из самостоятельных направлений профессиональной деятельности такого специалиста как социальный педагог. В этом случае профессиональная деятельность социального педагога-организатора детско-юношеского досуга может быть определена как многомерная и многоплановая деятельность, предполагающая совокупность различных взаимодействий педагога и воспитанников в досуговой сфере, с помощью которых удовлетворяются и развиваются рекреативно-оздоровительные, культурно-образовательные и культурно-творческие потребности и интересы, формируется социально-активная личность, способная к преобразованию окружающей действительности и самой себя. В конечном итоге такая деятельность должна быть направлена на активное содействие гармоничному развитию личности воспитанника. Исходя из этого, ее основными задачами являются: формирование у подростков мотивации к различным способам самостоятельности, включая изобретение новых форм свободно-творческого времяпрепровождения; организацию первичных групп по интересам; увлечение детей, подростков и молодежи творческим общением; организация общих праздников и событий.

Библиографический список

1. Полукаров В.В. Теория и практика организации клубной деятельности школьников. М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994.
2. Электронная справочно-правовая система «АРБТ». 2002 г.
3. Соколов Э.В. Досуг как составная часть образа жизни // Молодежь и культура. Л., 1977.
4. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга. Л., 1977.
5. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. М.: Знание, 1991.

ДЕТСКИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ СЕГОДНЯ

Фото 11

*Малащенко
Юрий
Михайлович*

– старший преподаватель кафедры педагогики и психологии математического факультета НГПУ

Организацией отдыха российских детей в течение многих лет занимались разные ведомства (государственные структуры и общественные организации) на компетентных основах солидарной ответственности, мера и степень которой не имела зафиксированных на законодательном уровне показателей. Именно поэтому сфера летнего отдыха и оздоровления детей оказалась в значительной степени подверженной деструктивным изменениям в процессе перехода России на рыночную модель хозяйствования. В государстве произошли кардинальные изменения финансово-экономических, правовых и организационно-управленческих отношений. В процессе таких изменений возникли недостатки и противоречия, касающиеся организации детского отдыха. Так, создание новых социально-экономических отношений происходило при отсутствии социально-правовых гарантий защищенности системы детского отдыха. Стремление к децентрализации системы, уходу от жесткой регламентации ее функционирования не подкреплялось четко разработанными экономическими и правовыми рычагами, обеспечивающими ее жизнедеятельность в новых условиях. Преобразования в организации летнего отдыха, происходящие на современном этапе развития российского общества, объективно и субъективно зависели и зависят от развития политической, экономической, социальной ситуации в стране.

Как известно, система учреждений дополнительного образования пришла на смену учреждениям внешкольного типа. Сама смена терминов предполагает кардинальный шаг в последовательном обновлении содержания внешкольного образования, принципов, форм и направлений образовательной политики в Российской Федерации. Термин "Учреждение дополнительного образования (УДО)" закреплён в Законе РФ "Об образовании" (1991 г.). В 1995 году временным научным коллективом, созданным Ассоциацией детского отдыха и оздоровления по заказу Министерства социальной защиты населения Российской Федерации и Комитета РФ по делам молодежи, был подготовлен "Проект общего Положения о детском оздоровительно-образовательном учреждении в соответствии с Гражданским кодексом" (52 п.1). Название "детское оздоровительно-образовательное учреждение" в соответствии с Законом РФ "Об образовании" (ст. 15 п.2,) объединяет возникшее в последние годы многообразие наименований и модификаций различных форм организации отдыха детей (детский центр отдыха и оздоровления, база детского отдыха, летний дом детского отдыха, экологическая площадка, дача для подростков, летняя школа, оздоровительный детский комплекс и др.) в один из видов учреждений дополнительного образования детей. Такими в данном проекте назывались стационарные лагеря, дачи, загородные оздоровительные центры, базы и другие учреждения отдыха детей и подростков, функционирующие как в каникулярный период, так и круглогодично, являющиеся юридическими лицами и осуществляющие свою

Социальная педагогика

деятельность согласно Законодательству РФ об организации детского отдыха. Принятие правительством РФ в марте 1995 г. "Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей" определило нормативно-правовую базу деятельности образовательных учреждений этого типа.

Оздоровительно-образовательная деятельность признается основой функционирования этих учреждений, а ее специфика определяется направленностью на свободное время ребенка. Под оздоровительной деятельностью понимаются создание комплекса условий и реализация мероприятий, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья детей, профилактику заболеваний, текущее медицинское и санитарно-гигиеническое обслуживание, режим питания и отдыха в экологически благоприятной среде, закаливание организма, занятия физической культурой и спортом. Под образовательной деятельностью подразумевается реализация дополнительных образовательных программ, обеспечивающих самоопределение и творческую самореализацию детей в учебной (кружковой, клубной, студийной) и воспитательной работе оздоровительно-образовательного учреждения в соответствии с Законом РФ "Об образовании". В "Типовом положении" указано, что данные учреждения создаются органами государственной власти РФ, субъектов Федерации и местного самоуправления, коммерческими и некоммерческими организациями и поддерживаются государством с целью обеспечения права граждан России на полноценный развивающий отдых детей в соответствии с их потребностями, интересами семьи, общества, государства.

Предполагается, что деятельность оздоровительно-образовательных учреждений должна быть направлена на организацию рекреативной деятельности и индивидуально ориентированного досуга, способствующих физическому и духовному развитию детей, удовлетворению их возрастных и индивидуальных потребностей, развитию разносторонних способностей.

Основными задачами УДО согласно "Типового положения..." являются создание условий для укрепления здоровья детей, усвоения и применения ими навыков гигиенической и физической культуры; реализация медико-профилактических, спортивных, образовательных, культурно-досуговых программ и услуг, обеспечивающих восстановление сил, профессиональное самоопределение, творческую самореализацию, нравственное, гражданское, патриотическое, экологическое воспитание и развитие детей.

"Типовым положением..." устанавливается, что деятельность учреждений УДО основывается на следующих принципах:

- безопасность жизни и здоровья детей, защита их прав и личного достоинства;
- приоритет индивидуальных интересов, личностного развития и самореализации ребенка в сочетании с соблюдением социальных норм и правил учреждения;
- гуманный характер отношения и оздоровительно-образовательных программ;
- конфиденциальность в разрешении личных проблем и конфликтов детей;
- единоначалие в сочетании с детским и педагогическим самоуправлением.

Одновременно определяется, что подобное учреждение создается при наличии экологических, материально-технических, социально-бытовых, санитарно-гигиенических, кадровых и иных условий, обеспечивающих оздоровление и развивающий отдых детей. Его деятельность регламентируется общероссийскими требованиями к территории, зданиям, сооружениям, оборудованию, санитарно-эпидемиологическими, противопожарными, строительными-техническими правилами и нормами организации жизнедеятельности детского оздоровительного учреждения. За ним закрепляется право на самостоятельное определение программы своей деятельности в соответствии с целями, принципами и задачами данного Положения.

Надежными ориентирами в жизнедеятельности детского оздоровительного учреждения явились также Президентская программа "Дети России", Федеральная целевая программа "Организация летнего отдыха детей". Основой содержания жизнедеятельности детских оздоровительно-образовательных центров является Конвенция ООН о правах ребенка. Уникальность Конвенции состоит в практически полном охвате всех известных потребностей и прав детей. Этим докумен-

том созданы предпосылки для закрепления на правовом уровне гражданских, политических, социальных, культурных и экономических прав детей.

Деятельность оздоровительно-образовательных учреждений объективно направлена на реализацию основных идей Конвенции о правах ребенка. Целью деятельности детского оздоровительного лагеря как учреждения дополнительного образования является компенсация недостаточного и отрицательного воздействия внешней среды на личность ребенка через развитие положительного интереса к осознанию собственной социальной значимости. Под компенсацией понимается планомерная попытка восполнить то, что не могут дать современная школа вследствие ее перегруженности, уличная среда из-за ее хаотичности и непредсказуемого развития, а также семья, не имеющая достаточных знаний для решения этих проблем.

Под социальной значимостью ребенка понимается его стремление к самореализации, поиску ниши в социальном разрезе общества, попытка осознания своего "Я". Для воплощения этой цели необходимо отработать принципы деятельности УДО; создать условия для развития коммуникативных способностей детей, разработать и развить социальный, образовательный, компенсаторный, информативный, экономический, адаптационный, управленческий аспекты в работе УДО.

Лето у каждого ребенка ассоциируется со словом "отдых". Словосочетание "летний отдых" прочно вошло и в педагогический лексикон. Содержание этого понятия очень ёмкое, так как лето - время интенсивного формирования личности. Семья, школа, социальное окружение, среда в целом, активное взаимодействие самого ребенка со средой, его деятельность, общение, поступки - основные факторы формирования личности, значение и роль которых в летний период существенно изменяются. Во-первых, школа не имеет летом ведущей роли в жизни ребенка. Во-вторых, расширяется поле социального взаимодействия ребенка, меняется круг его общения. В-третьих, изменяются виды деятельности. В-четвертых, повышается самостоятельность ребенка. Таким образом, летний отдых - это прежде всего изменение процесса формирования личности. Летний период - это прежде всего изменение в деятельности ребенка, это активная пора в социализации и образовании его личности (образовании как формировании собственного личностного образа). Именно поэтому важно создать адекватные педагогические условия формирования личности в летний период, разнообразные формы организации деятельности и общения. Исторически в нашей стране сложились многообразные формы организации летнего отдыха. Традиционными стали загородные лагеря, детские площадки при школе, детские туристические поездки и маршруты и т.д. Загородные лагеря в предшествующие годы и до сих пор были и остаются одной из самых распространенных форм организации летнего отдыха.

Переустройство общества, смена социальных установок дали почву для коренного переосмысления теории и практики организации системы воспитательно-оздоровительной работы в загородных детских лагерях. Наряду с различного рода образовательными учреждениями, загородные лагеря активно включились в инновационный процесс. Теоретические основы инновационного менеджмента излагаются в современной педагогической литературе. Обращения к научным трудам В.И. Загвязинского, П.И. Третьякова, С.Д. Полякова, М.М. Поташника и др. позволяют организаторам летнего отдыха получить своевременную помощь при осуществлении нововведений, направленных на формирование и развитие содержания и организации нового.

Сегодня инновационные процессы идут по всем направлениям, планируются в виде программ, концепций развития. В условиях инновационного режима разрабатываются и реализуются новые образовательные технологии и модели.

Рассматривая модели организации деятельности в период летнего отдыха, необходимо различать такие важные понятия, как "модель", "методика" и "технология".

Методика воспитательной работы - наиболее привычное для педагогического лексикона понятие. Методика - это учение о методах и специфике их употребления. Технология - это модернизированный вариант методики. Технология подчинена целям педагогической деятельности, под которую конкретизируется методика воспитательной работы. Технология (педагогическая) - алгоритмизированная последовательность педагогических действий, гарантирующих при соблю-

Социальная педагогика

дени заранее оговоренных принципов и условий получение необходимого педагогического результата. Эффективность технологии заключается в том, что она позволяет добиться намеченных результатов в довольно короткое время. Модель организации деятельности предполагает построение разнородной системы условий организации деятельности. Ее основой является гибкая схема действий педагога, опирающегося на инициативу и активность детского коллектива. Педагог планирует свою деятельность не только исходя из собственной цели, но и прежде всего на основе осмысления проблем конкретного детского коллектива. К моделям организации деятельности в летний период относят: игровые, проектно-исследовательские, коммуникативные.

Функционирование конкретного детского летнего лагеря определяется его базовой (основной) моделью. Под конструированием базовой модели подразумевается технологическое построение основы социально-педагогической системы данного типа учреждения. Базовая модель летнего детского лагеря зависит от целевых установок семьи и государства, уровня положения детей в обществе, состояния педагогической науки и практики, материально-технических возможностей данного учреждения, потенциала педагогического коллектива.

К основным элементам модели можно отнести:

Вход - факторы, влияющие на основной процесс. **Вход** можно иначе рассматривать как **средства**.

Выход - трансформированные параметры **входа** - конечное состояние основного процесса или его результат.

Основной процесс - преобразование параметров входа в результат на **выходе**; инициируется исполнителем.

Обратная связь - сравнение желательных параметров **входа** с фактическими; инициируется внутренним управлением.

Процесс ограничения - воздействие на параметры входа и механизм управления системы в виде требований, диктуемых потребителем, обеспечивает соответствие результата **выхода** системы запросам потребителей; инициируется потребителем.

Внешняя среда - совокупность естественных и искусственных систем для которых данная система не является функциональной подсистемой.

В процессе моделирования и конструирования программ необходимо учитывать определенные принципы:

гармонизация личности и среды - ориентация воспитания на максимальную самореализацию личности; гармонизацию ее устремлений и изменяющейся социально-политической реальности на основе активизации внутренних ресурсов личности;

гуманизация - обеспечение благоприятных условий освоения общечеловеческих социально-культурных ценностей, предполагающих создание оптимальной среды для воспитания, труда, быта, отдыха детей;

альтернативность - обеспечение многообразия типов программ;

приоритетность - выбор приоритетных направлений деятельности;

саморазвитие - создание условий и механизмов саморазвития лагеря.

Психологический процесс создания программ деятельности детского оздоровительно-образовательного учреждения состоит из двух этапов: моделирования и конструирования.

Первый этап - **моделирование**. Модели можно классифицировать по двум признакам: **по характеру или качественным особенностям инструмента моделирования и по объекту (предмету) моделирования**.

В первом случае имеется в виду метод представления объекта или метод (инструментарий) его исследования, во втором - объект с точки зрения его содержания.

По базисной организации детских оздоровительных лагерей модели делятся на **многопрофильные и специализированные**.

По форме организации досуга в лагере модели подразделяются на три группы: для стационарного, туристического или комбинированного отдыха.

По задачам лагерей модели классифицируются на предназначенные для отдыха, коррекции здоровья детей, семейного отдыха, развития специальных способностей ребенка. В модели определяются также необходимые и достаточные условия ее реализации. После определения модели по базису, форме, задачам и разработки ее содержания начинается второй этап - *конструирование*.

Этот процесс подразумевает упорядоченность модели в логический ряд с общим замыслом детского оздоровительно-образовательного лагеря, социально-правовым обоснованием, основными ориентирами социально-педагогической и культурно-досуговой деятельности, необходимыми и достаточными условиями, педагогическими и экономическими ресурсами.

В основе конструирования программ лежит также задача решения проблем воспитания и состояния здоровья современных детей: несформированность гражданских патриотических позиций, умаление чувства национального достоинства, уменьшение значимости духовных ценностей в сравнении с прагматическими и рациональными; ориентация подростков на высокооплачиваемые сферы трудовой деятельности в ущерб другим; недостаточно высокий престиж педагогической профессии; рост криминогенности и безнадзорности в среде подростков; низкий уровень активности; неразвитость лидерских качеств; повышение тревожности, усиление чувства их неуверенности и неопределенности относительно своего будущего; рост числа простудных заболеваний, болезней желудочно-кишечного тракта, ухудшение зрения, увеличение числа детей, страдающих школьными невротами, школьной дезадаптацией и др.

Решение любой проблемы - это комплекс согласованных во времени и пространстве идей и действий, обеспечивающих трансформацию существующей системы в желаемую. Актуальные проблемы воспитания и состояния здоровья детей можно оптимально решать, используя технологию моделирования и конструирования программ деятельности летних лагерей. При этом необходимо заметить, что выполнение конкретной программы не всегда дает запланированный педагогический результат.

Для выявления рассогласований систем (определения проблем) необходим алгоритм действий:

- оценка реального состояния процесса и его результата;
- сопоставление полученного результата с запланированным;
- установление масштаба рассогласования между запланированным и реально полученным результатом;
- сопоставление выявленных отклонений с допустимыми и определение необходимости в проведении последующего анализа.

Далее обозначается актуальность возникшей проблемы по следующим показателям: влияние на результат системы; наличие объективных средств для решения проблемы; сохранение проблемы в будущем.

Затем разрабатывается соответствующая программа, проект деятельности. Проект, так же как и программа, всегда рассчитан на формирование будущего состояния предмета, явления, системы. Это общее свойство позволяет соединить программу и проект в определенной логике, учитывая их принципиальные различия.

По мнению ряда специалистов, программа фиксирует концепцию предполагаемого будущего состояния объекта, проект - технологизацию его перехода из одного качественного состояния в другое, а план - временизацию и субъективизацию предпринимаемых для этого действий. Программа оздоровительно-образовательного учреждения может объединять несколько проектов совместного решения взрослыми и детьми практических проблем оздоровления и развития детей, организации нового для них социального опыта, индивидуальной помощи в самоопределении. При этом специфика этих учреждений не только позволяет, но и обязывает обратиться к идее выстраивания проектов как сценариев реализуемых программных действий.

Оздоровительно-образовательные учреждения имеют своей основной целью создание среды, благоприятной для развития каждого ребенка. Понимание развития человека как процесса, субъ-

Социальная педагогика

ектом которого является сам развивающийся человек, предопределяет основные свойства программ деятельности летних оздоровительно-образовательных учреждений.

Программа должна не только предполагать, но и быть рассчитана на вовлеченность детей в процессы проектирования - сценарирования всех действий; ей должны быть присущи гибкость как восприимчивость к изменению ситуации и реакции детей, точность как выверенность результатов и возможных последствий, целостность как единая логика построения проектов, непрерывность как поэтапная последовательность действий, комбинаторность и модульность как возможность реализации проектов-сценариев в разных вариантах их взаимосвязи и взаимозависимости.

Успех реализации программы оздоровительно-образовательного учреждения напрямую зависит от ее целевой, концептуальной, содержательной проработанности; учета интересов и потребностей детей, их возрастных возможностей, уровня развития; имеющихся в наличии ресурсов; подготовленности и настроя кадров на работу в режиме сотворчества.

В последние годы система летнего отдыха детей получила достаточно полное программно-методическое оснащение. Одна за другой выходят книги, сборники, разрабатываются программы, раскрывающие опыт разнообразных оздоровительно-образовательных учреждений. Разработаны и методические рекомендации по реализации педагогических программ.

В основу формирования педагогической программы могут быть положены следующие принципиальные положения.

1. Актуальность содержания деятельности, предусмотренной в программе.
2. Разработка и апробация различных способов социализации подростков в условиях ВДК (временного детского коллектива).
3. Научная обоснованность и психолого-педагогическая проработанность программы.
4. Информационная и познавательная насыщенность предполагаемой деятельности, обеспечение пространства для личностного и интеллектуального роста каждого участника программы.
5. Эмоционально-событийный фон развертывания педагогического процесса.
6. Учет материально-технического, финансового и кадрового обеспечения реализации программы.

С точки зрения методического обеспечения программа должна включать следующие аспекты:

- определение приоритетных направлений деятельности;
- учет разноплановости и разноуровневости жизнедеятельности участников;
- характеристика содержательного наполнения с возможными вариантами;
- адекватность используемых форм и видов деятельности избранным и заявленным целям и задачам педагогов;
- варианты организационных структур детских и педагогических органов управления в период реализации программы - способы взаимодействия детского и взрослого коллективов на различных этапах реализации программы;
- обозначение социально привлекательных форм деятельности как способов изменения социальной роли ребенка;
- формы планирования, подготовки, анализа конкретных дел в ходе программы;
- оформление результатов деятельности (промежуточных и окончательных);
- варианты предполагаемых научных и прикладных исследований в ходе реализации программы.

Логика изложения программных материалов может быть следующей:

1. Пояснительная записка с представленными целями, задачами и разъяснением смысла предполагаемой педагогической деятельности. Изложение принципиальных подходов, ожидаемых результатов и основных средств, используемых педагогическим коллективом.

2. Выделение и описание основных блоков содержания программы. Раскрытие логики реализации заявленного содержания с учетом возможных промежуточных результатов и основных средств, используемых педагогическим коллективом.

3. Обозначение последовательности и сроков реализации отдельных этапов программы. Описание содержательной модели деятельности. Обозначение конкретных форм жизнедеятельности коллективов и отдельного подростка в различных объединениях.

4. Детальное описание педагогической инструментальной организации жизнедеятельности участников. Обозначение конкретных форм, средств и приемов деятельности, включая обеспечение эмоционального настроя и развития коммуникативных навыков участников программы.

5. Содержательная разработка отдельных дел (от сценарного плана до полного сценария) с учетом общей логики развертывания программы.

6. Описание структур управления и самоуправления в ходе реализации программы.

7. Методическое обеспечение, перечисление форм работы с педагогическим коллективом по анализу на различных этапах и уровнях деятельности.

Основная организационная задача оздоровительно-образовательного учреждения однозначно формулируется как создание условий для нормального (соответствующего программе) функционирования одной из важнейших для детей социальных систем. Вопросы возникают при определении необходимых ресурсов и способов их координации, разделения труда и специализации разных субъектов - организаторов одного процесса в течение многих лет являлась фундаментальной основой оздоровительно-образовательной системы.

Летние каникулы составляют значительную часть годового бюджета времени ребенка. Исходя из этого, летние оздоровительно-образовательные учреждения, должны выполнять следующие функции: рекреативно-экологическую, лечебно-оздоровительную, психотерапевтическую, социокультурную, развивающую, коммуникативную, пропедевтическую, компенсаторно-профилактическую. Эти функции взаимосвязаны. Их реализация в сочетании и взаимодействии определяет содержание деятельности детских учреждений, если педагогический коллектив правильно понимает ее смысл и задачи.

Чрезвычайно важно осознать на всех уровнях организации летнего отдыха детей, что:

- приоритеты интересов (нужд, потребностей, прав) каждого ребенка не могут никем и ни при каких условиях быть поставлены под сомнение;

- государство выступает гарантом сохранения и укрепления летом физического, психического, духовно-нравственного здоровья детей за счет приобщения каждого ребенка к природе, ее эстетическому, физическому, энергетическому, животворящему потенциалу;

- общество заинтересовано в нормальном развитии своих детей и инициирует создание необходимых для этого условий;

- летом дети не должны "выпадать" из процесса их управляемой позитивной социализации, психологической, образно-эмоциональной, интеллектуальной, волевой подготовки к усвоению сложных курсов в учебном году;

- каникулярный период должен быть продуктивно использован для приобщения детей к миру социально-человеческих отношений, представленном в культурных и нравственных образцах, ценностях, духовных идеалах;

- организм ребенка нуждается в восстановлении израсходованных за учебный год энергетических и нервно-психических ресурсов; эффективность восстановительных процессов наиболее результативно осуществляется за счет формирования целесообразного отношения ребенка к самому себе (с помощью гигиены, спорта, осознания своих физических и психических возможностей) и активного взаимодействия с окружающей средой;

- летние каникулы - время, идеальное для снятия накопившегося напряжения, для восстановления сил, отвлечения от наскучивших занятий, для развития творческого потенциала, освоения социокультурных и духовно-нравственных ценностей, включения в систему социальных связей.

Изложенные положения основаны на многолетнем опыте и анализе организации летнего отдыха детей и подростков в Новосибирской области посредством педагогической практики студентов математического факультета в ДОЛ: «Юбилейный», «им. К. Заслонова», «Олимпиец», «Чкаловец», «Дзержинец», «Солнечный», «им. Д. Карбышева» и др.

Библиографический список

1. Боровиков Л.И. Педагогика дополнительного образования. Новосибирск, 1999.
2. Летняя страна детства для юных граждан России: Пособие в помощь организаторам летнего отдыха / Под ред. Будановой. М., 1997.
3. О летнем отдыхе и не только: Научно-методическое пособие в помощь организаторам летнего отдыха / Под ред. Кудинова Ю.П. М., 1997.
4. Пакилева Н.П. и др. Решаем и планируем вместе. М., 1998.
5. Закон РФ «Об образовании». М., 1999.

Фото 12

**Тимербулатова
Эльвира
Салаватовна**

*– ассистент кафедры
педагогике и психоло-
гии математического
факультета НГПУ*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН “ДЕЛОВАЯ ЖЕНЩИНА” И МАТЕРИНСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ПРОТИВОРЕЧИЯ, СТЕРЕОТИПЫ, ПОЗИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Рассмотрим некоторые психологические проблемы так называемого “женского предпринимательства”, получившего свое развитие в последнее десятилетие; в сравнении с мужским, оно видится как более проблемное и неоднозначное с точки зрения массового сознания и самих женщин–управленцев.

Кого можно отнести к категории “деловых женщин”? Американские ученые выделили несколько критериев соответствия этому социальному статусу: полная непрерывная занятость на работе; выраженный карьерный рост; пост директора или вице-президента крупной фирмы; осуществление управленческих функций, в том числе и над мужчинами; нетрадиционная для женщины сфера деятельности.

Именно в отношении женщин понятие “социальный статус” имеет двойственную природу, так как женщина одновременно является матерью, женой, руководителем, профессионалом в какой-то сфере. Высокий социальный и личный статус (положение, которое человек занимает в семье, как он оценивается с точки зрения общих человеческих качеств) женщин – предпринимателей может реализовываться не просто в разных пространствах, но и с разной интенсивностью и эффективностью, причем чаще страдает последний. Как замечает исследователь О.А. Гаврилица в своей статье “Чувство вины у работающей женщины”: “При совмещении семейных и внесемейных ролей возникает целый ряд конфликтов и тревог: женщины беспокоятся по поводу того, что наносят детям эмоциональный ущерб, что вынуждены доверить воспитание своих детей другим людям, что их профессиональная жизнь урезается временем и энергией, которую они отдают детям, что их брак страдает от всего этого, что их эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела, что они находятся в постоянном цейтноте” [1].

Но уже на данном этапе рассмотрения вопроса необходимо подчеркнуть возникающее противоречие: И.И. Шурыгина провела социологическое исследование влияния социального статуса семьи на характер социализации подростков. Автор приходит к выводу, что социальный статус семьи определяется двумя основными характеристиками – уровнем образования матери и уровнем материальной обеспеченности семьи; в пример приводятся исследования В.С. Магуна, где отмечено, что образовательный и профессиональный статус матери оказывает большее влияние на социализацию подростков, чем статус отца.

Социологическое исследование И.И. Шурыгиной показало, что подростки из семей с низким материальным достатком и низким образовательным статусом матери не только имеют самый низкий уровень притязаний и ожиданий, но и в наименьшей степени уверены в том, что их притязания осуществляются. Дети из состоятельных семей, чьи матери имеют высшее образование, имеют самый высокий уровень социальных притязаний и в наибольшей степени рассчитывают на то, что их желания станут реальностью, что, на наш взгляд, может означать тенденцию к социализации, к интеграции в общество через экономический фактор. Сейчас дети матерей с высшим образованием по-прежнему чувствуют себя в школе более комфортно, но при этом дети из состоятельных семей лучше адаптируются к школе, чем бедные подростки с тем же уровнем материнского образования. Итак, в первую очередь, на притязания и жизненные планы подростков оказывает влияние образование матери как один из важнейших параметров социального статуса семьи [2]. Необходимо добавить, что женщины - предприниматели чаще всего являются примером высокого профессионального, материального и образовательного статусов.

Феминология - наука о положении женщин в обществе – также указывает на многофункциональную роль женщин в семье: репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, экономическая, сфера первичного социального контроля, сфера духовного общения, социально-статусная, досуговая, эмоциональная, сексуальная. Таким образом, социология делает акцент на дискриминации женщин, на отсутствии у них возможностей для всесторонней самореализации. Большинство женщин выполняют 70% работы по дому и воспитанию детей, и такой порядок вещей поддерживается культурными и социальными стереотипами.

“Стереотип – это суждение, в заостренной упрощающей и обобщающей форме, с эмоциональной окраской приписывающее определенному классу лиц некоторые свойства или, наоборот, отказывающиеся им в этих свойствах.”(Quasthoff, 1973). Как показали гендерные исследования, “деловые женщины” часто не соответствуют социальным ожиданиям и стереотипам массового сознания, ведь, в первую очередь, от женщин ожидается материнство. Зарубежными исследователями также было установлено, что в личностном плане профессиональная компетенция может являться отрицательным фактором для женщин, так как опровергает сложившиеся стереотипы. “Весьма часто женщина формирует неадекватное представление о том, что для сохранения значимых отношений с близкими людьми она должна занимать слабую позицию и отказываться от таких сторон своей личности, как амбиции и стремление к самореализации. В такой ситуации профессиональный успех для женщин ассоциируется с потерей женственности, важных отношений, здоровья” [3].

О.П. Лазарева экспериментально исследовала социальный портрет личности субъекта бизнеса, где респондентами выступили мужчины. Были выделены несколько качеств, необходимых для эффективной предпринимательской деятельности: общая эрудиция; знание дела и места этого дела на внутреннем и внешнем рынке; умение вести переговоры; умение признавать ошибки; умение говорить “нет” людям, желающим получить от предпринимателя помощь, ничего не давая взамен; умение подбирать команду. “Он активен, нацелен на достижение высоких результатов, стимулирующих его деятельность; восприимчив к новому, стремится принимать активное участие в бизнесе... обладает даром увлечь не только себя, но и других людей”. Очевидно, что женщина-предприниматель должна обладать этим “маскулинным” набором качеств, обеспечивающим ей успех в “мужском” мире бизнеса.

Мнение большинства специалистов по этому вопросу заключается в том, что женщина, по сравнению с мужчинами-предпринимателями, лучше контролирует себя и имеет меньшее право на ошибку. Исследования на Западе предпринимательских качеств по основным критериям, таким, как склонность к риску, независимость, отношения с людьми, приспособляемость к изменениям, отношение к информации, интенсивность деятельности – говорят в пользу не мужчин, а женщин. Замечено, что “женщины старательнее, менее амбициозны, проявляют большую ответственность, четко представляют цели своих фирм и менее склонны к панике на начальной стадии

создания предприятия, охотно используют советы опытных коллег. Они легче вписываются в новую среду, придавая особое значение межличностным отношениям. А именно это, по мнению специалистов, а не профессионализм, определяет в первую очередь успех предпринимателя” [4].

На наш взгляд, представляет интерес тот факт, что описания специфических качеств “женского” предпринимательства перекликаются с описанием основополагающих материнских качеств, не зависящих от культуры. Исследуя материнские качества, Е.И. Исенина считает способность формировать адекватные отношения субъектов культуры, позитивные отношения типа “индивид-индивид” базовыми материнскими функциями. Качества матери, необходимые для развития ребенка раннего возраста определены как “принятие матерью ребенка”, “отзывчивость матери к ребенку”, “мать – субъект обучающего общения” и “мать – субъект обучающей деятельности” (“принятие” и “отзывчивость” как тип материнского поведения заимствованы из личностно-центрированной концепции К. Роджерса).

В своей работе А.Е. Чирикова и О.Н. Кричевская на вопрос “Отличается ли женский менеджмент от мужского?” вслед за Дж. Роузнер отвечают утвердительно: стиль руководства женщин-менеджеров был назван “командным”, женский – “преобразовательным”. Основными характеристиками “преобразовательного” стиля, в первую очередь, были названы “активное взаимодействие с подчиненными” - “подчиненные приглашаются к участию в управлении фирмой, с ними делятся властью и информацией, пробуждают у них интерес к выполняемой работе... Женщины-предприниматели чаще считают, что люди работают лучше, когда они довольны собой и своей работой, поэтому в обязанности лидера входит создание ситуаций, которые таким ощущениям способствуют... руководители используют специальные приемы – диалоговый стиль, “приглашающие” к общению сигналы” [5]. Следующими характеристиками являются “поддержание в сотрудниках уважения к собственной персоне” и “поддержка сотрудников, оказавшихся в стрессовых ситуациях”. Таким образом, очевидно использование “отзывчивости”, “обучающей деятельности” и “обучающего общения” в работе женщины-руководителя с персоналом; чаще всего женщины-предприниматели предпочитают взаимодействовать в отношениях типа “индивид-индивид”, высказывая отрицательное отношение к поведению, которое подчеркивает субординацию. “Женщины-руководители, в отличие от мужчин, охотнее делятся информацией и властью, считая, что такой обмен создает обстановку доверия в коллективе. Они чаще склонны отказываться от привилегий, даваемых служебным положением; чаще подчеркивают ведущую роль вклада своих подчиненных, нередко преуменьшая собственную роль. Моральная поддержка подчиненных, их поощрение – основные характеристики женского менеджмента” [6].

Современное женское предпринимательство носит элитарный характер. Как показывают результаты опросов, проводимых в России и за рубежом, только незначительное число женщин хотело бы продвигаться по служебной лестнице, делать карьеру или иметь свой бизнес. Многие исследователи обозначают данный феномен как “отказ женщины от карьеры”, “страх успеха” и “страх отделения”. Одной из причин, по мнению зарубежных специалистов, является бессознательный образ идеальной матери, которому неосознанно следуют женщины: “Ты не можешь быть одинаково успешна как в работе, так и в материнстве. Успех – в одном, неудача – в другом” [7]. Как отмечают сами женщины-руководители, они постоянно в той или иной степени приносят в жертву свою женственность и многие аспекты личности и деятельности, связанные с этим понятием.

Несмотря на это, исследователями отмечается позитивный потенциал профессионального роста, который, по их мнению, неотъемлем от роста личностного: чтобы достичь успеха в бизнесе, женщина должна оставаться женщиной, но не просто женщиной, а самоактуализирующейся личностью. “Итак, анализ самооценок женщин по поводу направленности внутренних изменений, обусловленных занятием бизнесом, вскрыл в основном положительное влияние бизнеса на личность женщины – предпринимателя...” [8], женщина находится в таких условиях деятельности, где ей необходимо быть больше, чем просто женщина, больше, чем социальные ожидания и клише – быть гибкой, быть развивающейся личностью.

Библиографический список

1. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 65.
2. Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков // Социс. 1999. № 5.
3. Чирикова А.Е. Женщина во главе фирмы. М., 1998. С. 312.
4. Феминология. Семейведение: Учеб. пособие / Под общ. ред. Л.Т. Шинелевой. М., 1997. С. 52.
5. Чирикова А.Е., Кричевская О.Н. Женщина-руководитель: деловые стратегии и образ “Я”// Социс. 2000. № 11. С. 46.
6. Там же. С. 47.
7. Гаврилица О.А. Указ. соч.
8. Чирикова А.Е. Указ. соч.

МОНУМЕНТЫ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА
(посвящается памяти
народного сказителя Р.А. Шуну Ялатова
и выходу в свет героического
сказания «Дьянгар»)

**Каташ
Сергей
Сергеевич**

*—доктор филологических наук, профессор
ГАГУ, академик
МАНПО, член Союза
писателей РФ*

В сокровищнице мировой культуры человечества значатся гениальные творения фольклора, какими являются греческая «Иллиада» и «Одиссея», индийская «Махабхарата» и «Рамаяна», русские былины, алтайские героические сказания, киргизский эпос «Манас» (к слову заметим, что главный герой эпоса был рожден на Алтае - С. К.), армянский «Давид Сасунский», якутский Олонхо, грузинский «Амирани», азербайджанский «Кор-оглы», узбекский «Алпомыш», казахский богатырский эпос, персидско-таджикский «Шахнамэ», своеобразный свод руно-песен карелов, финов, эстонцев «Калевала», выдающийся бурято-монгольский эпос «Гэсер», калмыцкий «Джангар» и другие памятники эпической культуры народов мира.

Сравнительно-исторический подход к исследованию калмыцкого эпоса «Джангар» и алтайской версии «Дьянгар» [1] проливает свет на национальную специфику и своеобразие каждого эпического произведения и поможет найти ответ на вопрос: заимствован ли этот эпос алтайцами у ойратов-калмыков или это оригинальное произведение алтайского народа. С появлением в свет первого тома алтайской версии, записанной у известного сказителя Шуну Ялатова, среди исследователей фольклора возникли дискуссии по данной проблеме; некоторые фольклористы отрицают оригинальность названной версии, обоснованно подвергая критике рапсода и записавшего это сказание - фольклориста Т.Б. Шинжина, автора монографий о творчестве алтайских сказителей Н.К. Ялатова, и его сказания о «Бессмертном Янгар-богатыре» [2]. Так, в газете «Звезда Алтая» опубликована статья литературоведа З.Г. Казагачевой, в которой она выносит безапелляционный вердикт: «Всякое нарушение исторического принципа в изучении эпоса может привести к эклектике и модернизации сюжетов конъюнктурного характера». Не стану выступать в этой дискуссии в роли арбитра, а лишь сошлюсь на высказывания известных мыслителей и ученых, имеющих исследовательский опыт в фольклористической науке. Сама этимология слова «дьянгар» говорит в пользу правоты авторов издания эпоса. «Дьянгар» – по-алтайски «песня», «дьянгарчи» – рапсода. Именно они донесли до нас «Песнь о нибеллунгах», «Песнь о Гайавате» и другие образцы народной поэзии. Например, руны о Калевале или песни лагплесиса, записанные фольклористом Бароном, сохранились у прибалтийских народов. К слову замечу, что более полутора века тому назад в Хельсинки была издана «Калевала» – карело-финский эпос, который А.М. Горьким был назван «Монументом словесного творчества».

Как и всякие великие произведения планетарного значения, «Калевала» таит в себе множество загадок. Одна из них заключена в руне-песне, в которой рассказывается о происхождении и местонахождении железа. Сошлюсь на строки руны:

На хребте болот обширных
И в обрывах гор высоких...
...И в озерах, под водою
Распростерлось железо...

Весьма любопытным является то, что геологи в местах, описанных в рунах, – на Карельском полуострове уже в наше время обнаружили огромные запасы железной руды. Знали или нет сказители об этом? Нет, не знали. Но народные певцы передавали из уст в уста знания и опыт своих предков, их мудрость и предвидение. То же самое можно сказать об алтайских сказителях – дьянарчы, которые в своих созданиях с безудержной фантазией о космическом мире и полете на пике на другие планеты предугадали события нашего времени. Таков эпос «Джангар» сказителя Ш. Ялатова. Возникновение алтайской версии джангариады, как считают ученые, относится к периоду господства ойратов. Речь идет об эволюционном развитии данного эпоса в его нынешней классической форме. Согласно точке зрения А.М. Горького, «фольклор неотступно сопутствует истории». Все богатырские эпические произведения фольклора тюрко-монгольских народов возникли в эпоху первобытно-общинного строя, однако последующие эпохи и исторические события нашли в них отражение. Таковы богатырские сказания алтайцев, тувинцев, монголов, бурят, башкир, татар, калмыков, якутов и др. народов, относящихся к алтайской семье языков. Основные темы эпоса – деяния культурных героев, добывание огня, борьба с чудовищами, родовая месть, героическое сватовство, позднее – борьба с иноземными завоевателями. На наш взгляд, корни алтайского эпоса ещё древнее. В рассматриваемой версии отражаются мотивы разных временных периодов.

Алтайские племена в период господства ойратского ханства находились на правах данников этого кочевого объединения центральной Азии. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что правомерно считать алтайскую версию «Джангар» своеобразным вариантом Джангариады, солидаризируясь с мнением известного ученого-алтаиста профессора Н.А. Баскакова, который считает, что «... исторически этот эпос, в свою очередь, возможно, заимствован калмыками-ойратами вместе с письменностью от древних иранцев (согдийцев). Алтайцами он заимствован скорее всего во время пребывания их в составе Джунгарии (Ойратского) ханства, по названию которого алтайцы некоторое время называли себя ойратами» [3]. В умозаключении ученого есть и спорные моменты, но, в целом, профессор Баскаков не отрицает бытования эпоса «Джангар» у алтайских этносов. Весьма примечательным является и то, что слово “дьянгар” не утратило своего значения в современном алтайском лексиконе.

Об алтайской версии писал и известный историк профессор Л.П. Потапов, фольклорист профессор С.С. Суразаков, писатель А.Л. Коптелов. Ещё в 1972 году, выступая в столице Калмыкии на Всесоюзной научной конференции, посвященной эпосу «Джангар», алтайский фольклорист С.С. Суразаков с докладом «Калмыцкий эпос «Джангар» и героический эпос алтайцев», отметил: «У алтайцев существовал свой «Джангар» – «Дьянгар». В эту эпопею входило семьдесят семь древних героических сказаний по сообщениям стариков исполнителей эпоса» [4].

Таким образом, выход в свет первого тома алтайской версии эпоса «Дьянгар» – событие неординарное и весьма интересное в научной и духовной жизни нашего народа. Объем записанного эпоса фольклористом Т.Б. Шинжиным превышает все ранее изученные образцы эпических сказаний. Это свидетельство поэтической одаренности народа, сохранившего в своей памяти феномен его древней духовной культуры и отразившего события глубины веков.

Вести полемику на тему: чей это эпос - калмыцкий, монгольский, ойратский или алтайский – нет оснований. Очень образно и удачно разрешил аналогичный спор Мустай Карим на Всесоюзной научной конференции, посвященной эпосу «Козы Корпеш и Баян Слуга». Мустай Карим, срав-

нив создателя эпоса с соловьем, который вчера пропел свою песню в саду башкир, позавчера в саду татар, а еще раньше в соловьиной роще на Алтае... Теперь, попробуй, докажи, чей это был соловей?..

При выяснении генезиса того или иного эпоса необходимо учитывать этно-культурную и этно-историческую общность народов - создателей памятников фольклора. В этой связи родство эпоса, поэтической культуры монгольского, ойратского, калмыцкого, алтайского и тюркоязычных народов уже доказано фольклористической наукой. Доказана также архаичность, первоизданность и оригинальность алтайского эпоса.

Вполне вероятно гипотеза о древности эпоса «Джангар». Не исключено и то, что алтайская версия «Джангара» явилась самым архаичным источником калмыцкой джангариады. Однако, следует признать, что данная гипотеза требует всестороннего анализа и текстологического исследования для выяснения происхождения эпоса с учетом этноисторической общности народов, имеющих общую устно-поэтическую культуру. Сегодня мы знаем о существовании четырех основных источниках джангариады (монгольской, тибетской, бурятской и алтайской), сохранивших в наибольшей полноте архаичность его первоизданного духа, отраженного в тридцати тысячах строчном стихотворном потоке.

Алтайская версия напоминает свод нескольких богатырских сказаний, состоящих из отдельных сюжетов, сведенных воедино. Об этом свидетельствуют персонажи - действующие лица эпоса, имена которых представляют названия самостоятельных эпических произведений: Кун-Каан, Ай-Солоны, Алтын-Тууди, Караты-каан, Ай-каан, Кан-Шулетеи, Байбарыс, Кара-кула и др. Этот своеобразный конгломерат богатырских сказаний является основным каркасом эпоса «Джангар». В его структуре несколько сюжетов, перекочевавших и сформированных из других сказаний. В подобной контаминации нет ничего предосудительного, ибо эпическая культура многих древних народов представлена своеобразным сводом их народных сказаний. Таковы знаменитые киргизский «Манас», якутские «Олонхо», нартский эпос, бурятская «Гэсэриада», казахский «Кобланды-батыр», туркменский «Коблан», алтайский, узбекский, казахский, татарский «Алпамыш» и другие эпические произведения. Все они представляют собой своеобразную поэтическую биографию основного героя эпоса – всемогущего богатыря. Аналогичные примеры можно найти в эпической традиции европейских народов.

В калмыцком Джангаре воспевается счастливая страна Бумба, где все люди живут в мире и дружбе, согласии и довольстве. Создателем этой страны благоденствия является богатырь Джангар. Ему помогают в его благородном деле его сподвижники – двенадцать богатырей. Они наделены качествами, которые воплощают лучшие черты характера народа – верность Родине, мужество и стойкость, душевная чистота, готовность отдать за народ свою жизнь. Что касается алтайского Дьянгара, то он является также главным героем эпоса, вокруг имени и деяний которого называются все сюжетные коллизии. Даже при беглом сопоставлении высвечивается национальная специфика каждого эпоса. По своему сюжетно-композиционному построению и идейно-тематическому содержанию, наличию мифологических образов, безудержной фантастике и гиперболизации и своеобразной поэтике и языку архаичности эпоса «Джангар» является значительно древнее калмыцкого эпоса «Джангар», в котором отражены события XIV-XV вв. Утверждение о заимствовании неправомерно еще и потому, что между сопоставляемыми эпосами нет общности в содержании, поэтике, стиле и в составе действующих персонажей.

В заключение, справедливости ради, укажем на некоторые недостатки и издержки в рассматриваемом тексте «Дьянгара». К примеру, описание пребывания Дьянгара у инопланетян, его встреча с Курбустаном (богом неба и хозяином Вселенной) оказались явно незавершенными. При редактировании текста издателям следовало бы обратить внимание на это. Эпос нуждается в тщательном текстологическом исследовании так как в его тексте много повторов, известных по другим эпическим произведениям: общих мест, традиционных художественных приемов. И тем не менее, эти недостатки, отнюдь, не умаляют ценности издания, осуществленного издательством «Ак-Чечек», возглавляемом журналистом В.Э. Кыдыевым.

Библиографический список

1. Дьангар. Т. 1. Горно-Алтайск: Изд-во «Ак-Чечек», 2000. Эпос записан от сказителя Н.К. Ялатова, автора нескольких героических сказаний, члена СП России, заслуженного работника культуры РФ.
2. Шинжин И.Б. Сказитель Н.К. Ялатов и «Бессмертный Янгар – богатырь». Горно-Алтайск, 1997.
3. Баскаков Н.А. Рецензия на рукопись кн. С.С. Каташа «Мудрость всегда современна». Хранится в архиве автора.
4. Суразаков С.С. Из глубины веков / Сост. и ред. З.С. Казагачевой. Горно-Алтайск, 1982.

ВЫШЛА ИЗ ПЕЧАТИ
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКАЯ КНИГА К.Г. КОЛТАКОВА
«РЕКТОРЫ ИЗБИРАЮТСЯ ПО КОНКУРСУ»^{*}

В соответствии с программой гуманитарно-образовательного проекта "Человек культуры", в осуществлении которой принимает участие Бийский педагогический государственный университет, ректор этого университета К.Г. Колтаков издал книгу "Ректоры избираются по конкурсу". Она состоит из двух больших разделов.

В первом – по замыслу автора, основном – очерки как справочного, так и аналитического характера о многообразной деятельности ряда ректоров высших учебных заведений России. Во втором разделе представлены диалоги К.Г. Колтакова с его предшественниками – ректорами Бийского пединститута, в 2000-м году ставшего педуниверситетом: Ф.И. Тарасовым, Г.И. Прибытковым, Р.А. Мальковым. Сюда включены также очерки К.Г. Колтакова "Один день ректора" и "Новый год начинается в сентябре".

Материалом для очерков-портретов книги послужили впечатления автора от встреч с представителями ректорского корпуса.

Письма, официальные и дружеские характеристики, газетные и журнальные статьи, научные отчеты, ответы на запросы – все это стало основой для книги.

О ректорской работе самого автора книги "Ректоры избираются по конкурсу" читатель может узнать из уже упоминавшихся нами очерков и интервью Константина Георгиевича, а также из обстоятельного очерка А.И. Власова "Двенадцатый ректор", помещенного в Приложении.

*Л.И. Муравинская,
заслуженный работник культуры РФ,
доцент кафедры литературы
БПГУ им. В.М. Шукшина*

^{*} К.Г. Колтаков. Ректоры избираются по конкурсу. Бийск: НИЦ БПГУ, 2001.

Содержание

<i>Лопаткин, В.М., Веряев А.А.</i> 200 лет народному образованию в Западной Сибири	3
<i>Прибытков Г.И.</i> Два взгляда на предмет философии в процессе преподавания	17
<i>Вакаев В.А.</i> Этнопедагогизация процесса обучения и воспитания	23
<i>Руденко Н.Г., Гузь В.В.</i> Профессионально-личностная устойчивость учителя	29
<i>Морозова О.П.</i> Проблемы системогенеза профессиональной деятельности учителя: методологический аспект	33
<i>Андриенко Е.В.</i> Подготовка будущего учителя к работе с детьми-аддиктами	40
<i>Ромашина С.Я., Шарапановская Е.В., Четошников Е.В., Скорлупина О.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов вуза	46
<i>Шапошников В.А.</i> Психолого-педагогические условия подготовки студентов педагогического вуза к воспитанию ответственности у подростков	54
<i>Соснина Л.И.</i> Организация и проведение педагогической практики в системе высшего профессионального образования	61
<i>Данилкова Н.С.</i> Организация воспитательного процесса в педагогическом университете	66
<i>Ковалева М.И.</i> Современные тенденции развития нравственного воспитания учащихся общеобразовательных школ России	73
<i>Купавцев Т.С.</i> Теоретические подходы к определению самостоятельной работы курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России	78
<i>Ельникова И.Г.</i> О воспитании духовных качеств личности	82
<i>Ирхина И.В.</i> Дидактическая система учителя в аспекте здоровьесберегающего образовательного процесса на уроке	89
<i>Чепель Т.Л.</i> Психологические механизмы интенсивного педагогического образования	93
<i>Плотникова Л.Н. А. Р. Лурия и современная педагогика</i>	100
<i>Хасанов А.И.</i> Использование идей программированного обучения при разработке компьютерных программ	106
<i>Добрынина Т.Н.</i> К вопросу о специфике компьютерных образовательных технологий	112
<i>Казанская Г.А.</i> Вопросы самообразования в трудах представителей НОТовского направления (20-е гг. XX в.)	116
<i>Широкова Е.Ф., Филиппова Ж.Т., Лейко Л.М.</i> Аксиологические основы народной педагогики	122
<i>Шувалова М.Н.</i> Из истории развития частных школ России	127
<i>Дмитриева А.В.</i> Неправильное семейное воспитание как причина формирования подростковой аддикции	131
<i>Шапошникова Т.Е.</i> Формирование гендерных установок дошкольников в семье	135
<i>Шульга И.И.</i> Проблема педагогической организации детско-юношеского досуга в контексте современной социокультурной ситуации	141
<i>Малащенко Ю.М.</i> Детский оздоровительный лагерь сегодня	148
<i>Тимербулатова Э.С.</i> Социально-психологический феномен “деловая женщина” и материнское поведение: противоречия, стереотипы, позитивный потенциал	156
<i>Каташ С.С.</i> Монументы словесного творчества (посвящается памяти народного сказителя Р.А. Шуну Ялатова и выходу в свет героического сказания «Дьянгар»)	160
<i>Муравинская Л.И.</i> Новая книга	164

Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере объемом 4-8 страниц. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.

Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать черно-белую фотографию автора размером 3х4 см, краткие сведения о нем (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны), дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации.

E-mail: pedagog@uni-altai.ru

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

Адрес редакции: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

© Издательство Барнаурского государственного педагогического университета

Подписано к печати 27.12.2002 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 21. Формат 64x80 1/8.
Тираж 500 экз. Бумага офсетная. Заказ № 186.

Отпечатано в типографии "Полипринт",
656015, г. Барнаул, ул. Деповская, 7, офис 16.