



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);
Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва).

А 43 «Актуальные проблемы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (30 июля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 146 с.

ISBN 978-5-4379-0111-3

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогических и психологических наук» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0111-3

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО В АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ Канаева Татьяна Александровна	6
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Пушенко Алексей Викторович	12
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИНТЕРНЕТА НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ Южанинова Екатерина Рафаэлевна	16
1.2. Инновационные процессы в образовании	22
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Гайсина Флюра Султановна	22
КОНЦЕПЦИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ Елизова Елена Ивановна	28
КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Иванушкина Екатерина Владимировна	40
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К НОВЫМ ФГОС СПО Игнатенко Елена Евгеньевна	45
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА Кользенова Гульнара Шовкатовна	52

ПОИСК НРАВСТВЕННЫХ ИСТИН НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ Костюченко Любовь Григорьевна	57
ДЕТСКИЙ КОНКУРС ИСПОЛНИТЕЛЕЙ ТАТАРСКОЙ И БАШКИРСКОЙ МУЗЫКИ: ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ Кочеков Владимир Федорович	62
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД НА УРОКАХ РАЗНОЙ ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ Панкратова Галина Петровна	66
1.3. Информационные технологии в образовании	71
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Морозова Наталия Юрьевна	71
РАЗВИТИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «СТАНОЧНИК (МЕТАЛЛООБРАБОТКА)» НА УРОКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Карелина Надежда Анфиногентовна	75
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ИЗДАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ Сошина Наталья Леонидовна	79
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ Стебеняева Татьяна Викторовна Баранов Евгений Федорович	84
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	90
НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФОРМА СУЩЕСТВОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Бездухов Артем Владимирович	90

УБЕЖДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ МИРОВОЗЗРЕНИЯ Ильичева Оксана Сергеевна	96
ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «САМОВОСПИТАНИЕ» Илюхина Марина Олеговна	102
К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТЯХ КАК ОСНОВАНИЯХ СУБЪЕКТНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИКА Картамышева Любовь Владимировна	107
ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX ВЕКА) Москалёва Людмила Юрьевна Канарова Ольга Викторовна	113
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ Ненашева Ольга Владимировна	119
ЕДИНСТВО ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОРАЛИ И НРАВСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ Позднякова Оксана Константиновна	123
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА НА ОСНОВЕ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА Шаркунова Юлия Владимировна	130
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ НРАВСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Суковых Александр Михайлович	134
О НРАВСТВЕННОМ ОБРАЗЦЕ В ОБРАЗОВАНИИ Шадрина Ирина Михайловна	140

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО В АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Канаева Татьяна Александровна

*заместитель начальника управления воспитательной работы,
ДВГУПС ФСПО-ХТЖТ г. Хабаровск
E-mail: tkanatva@mail.ru*

Содержание и характер труда сегодня требуют от молодого специалиста, вступающего в самостоятельную жизнь, не только глубоких знаний своей профессии, но и достаточно высокого интеллектуального и физического развития, творческого и активного отношения к труду.

В настоящее время возникла и быстро развивается новая область исследований — валеология, объединяющая антропологию, педагогику, психологию, медицину в решении задач сохранения, укрепления и развития физического, психического и духовного здоровья человека в процессе его жизнедеятельности. Валеологическая компетентность означающая наличие знаний и умений в области здоровья и здорового образа жизни - одна из составляющих ценностно-смысловой компетенции студентов.

Научный интерес к данной теме связан с изменениями взглядов общества на выпускника, с новыми требованиями к обучению, воспитанию и формированию его профессиональных компетенций, профессионально-личностных качеств.

Корпоративный профессиональный стандарт задает основные требования организаций к персоналу-не только к знаниям, умениям

и навыкам, но и по психофизиологическим качествам, медицинским ограничениям и другим параметрам [3, с. 51].

В педагогических трудах последних лет предметом исследования были здоровьесберегающие механизмы педагогического процесса в школе и вузе (Э.Н. Вайнер, Т.В. Гилолаева, И.Ю. Глинянова; С.А. Кабешова; Л.В. Куклина; Л.Ю. Минеева и др., Митина А.В.).

Валеологическая компетентность — одна из социальных компетентностей, которая обеспечивает жизнедеятельность человека, развивается в социуме и рассматривается в тех условиях, в которых поэтапно осуществляется вся жизнедеятельность человека.

Формирование валеологической компетентности у студентов мы осуществляем через здоровьесберегающие технологии.

Основополагающие категории

Корпоративный профессиональный стандарт — нормы требований работодателя к качеству подготовки специалиста, приобщение к ценностям и традициям коллектива.

Профессиональная компетентность — способность решения профессиональных задач на основе гуманистических ценностей и ответственного нравственного выбора средств решения в продолжающихся условиях модернизации общества и развития инновационных технологий в изменяющейся России.

Валеологические компетенции — общая способность и готовность педагога мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения навыки по вопросам здоровьесохранения и здоровьесбережения, а также способы выполнения действий по сбережению и формированию здоровья учащихся на основе опыта самостоятельной здоровьесозидающей деятельности [2, с. 108].

Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) — совокупность принципов, методов, приемов педагогической работы, дополняющих традиционные технологии обучения, воспитания, развития, задачами здоровьесбережения, и поэтому должны рассматриваться, как качественная характеристика любой образовательной технологии [2, с. 114].

Здоровый образ жизни и здоровье личности неразрывно связаны между собой. Быть здоровым, сохранять и приумножать свои внутренние ресурсы для будущего специалиста — значит трудиться с полной отдачей физических и интеллектуальных сил, быть конкурентоспособным, заботиться о своем профессиональном самосовершенствовании. Одной из ведущих идей профилактической работы в молодежной среде является идея развития самостоятельной, активной личности, способной чувствовать себя комфортно

в обществе. Формирование здорового образа жизни студентов невозможно без создания надежной системы укрепления здоровья и профилактики заболеваний.

Реализация задач в данном направлении должна базироваться на принципах профилактической направленности; доступности информации, помощи и услуг на групповом и индивидуальном уровнях, дифференцированного подхода, анонимности и конфиденциальности. Поэтому необходимо создать механизмы реализации нескольких направлений концепции внеучебной работы ССУЗа: становление культуры семейных отношений, бытовой культуры, формирование физической и медицинской культуры, культуры проведения свободного времени, пропаганда здорового образа жизни и искоренения вредных привычек. Комплексная программа «Культура здоровья человека», обеспечивает формирование у студентов индивидуальной стратегии здорового образа жизни, здоровьесберегающей личностной позиции и культуры здоровья.

Культура здоровья — это система жизненных ценностей, опирающихся на знания о сущности здоровья (включая пути и методы его формирования, сохранения и укрепления) и регулирующих поведение людей в процессе жизнедеятельности. Структура культуры здоровья включает в себя следующие компоненты и соответствующие им показатели: — когнитивный (показатели: понимание сущности культуры здоровья; углубление знаний о духовно-нравственном, социальном, личностном, физическом компонентах здоровья; осознание здоровья и культуры как общечеловеческих ценностей); — эмоционально-ценностный (показатели: эмоциональная уравновешенность; преодоление трудностей; эмоционально-ценностное восприятие мира); — когнитивно-волевой (показатели: поисковая активность; стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самовоспитанию; волевая регуляция поведения, преодоление трудностей в достижении поставленных целей; управление собственным здоровьем через механизм самопознания); — мотивационный (показатели: осознанное проектирование здоровьесберегающих стратегий; стремление к самоактуализации через признание здорового образа жизни основной потребностью).

Признание здорового образа жизни, в первую очередь связанного с отказом от вредных привычек среди студентов и преподавателей, и как следствие противодействие дальнейшему распространению социально значимых болезней, снижение их уровня в обществе.

Важно популяризировать занятия физической культурой и спортом, творчеством, активным отдыхом, участием в волонтерских движениях и другими формами проведения здорового досуга.

В ССУЗе проводится мониторинг, формируется база данных программ по профилактике вредных привычек и осуществление профилактики здорового образа жизни. Планово осуществляется проведение обучающих семинаров и тренингов для классных руководителей академических групп и студенческого актива по пропаганде здорового образа жизни и искоренения вредных привычек. Воспитание здорового образа жизни реализуется в ССУЗе в форме обязательных для студентов всех отделений учебных занятий по спецкурсу (ЗОЖ) «Основы здорового образа жизни». Большая роль отводится занятиям по физической культуре (спортивные секции, тренажерный и теннисный залы).

Физическое воспитание нацелено не только на формирование телесного здоровья, но и на здоровый образ жизни, на становление личностных качеств, которые обеспечат молодому человеку психическую устойчивость в нестабильном обществе и конкурентоспособность во всех сферах его жизнедеятельности, стремление к самоотдаче и жизненному успеху. Критериями успешной организации физического воспитания студентов являются увеличение числа студентов, занимающихся физической культурой и спортом, рост числа и уровня проведения спортивных соревнований. На факультете между отделениями ежегодно проводятся соревнования на переходящий кубок по мини-футболу, баскетболу, волейболу.

Одной системы укрепления здоровья, популярных форм, методов здорового образа жизни не достаточно. Нас интересует педагогический аспект, который определяет становление ценностно-смыслового отношения студентов к здоровому образу жизни, как формирование валеологической компетенции. Одну из главных ролей в становлении и развитии личности студента играет классный руководитель академической группы, который выступает как организатор жизни студентов в группе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных социальных влияний на студента, а также как психолог, корректирующий отношения в студенческой среде и обеспечивающий индивидуальную поддержку в саморазвитии студента. Система работы классного руководителя способствует скорейшей и эффективной адаптации студентов нового набора к условиям обучения, освоению особенностей учебного процесса в ССУЗе, становлению ценностно-смыслового отношения студентов к здоровому образу жизни, культурному и физическому совершенствованию. Важным

направлением внеучебной работы является социальная и психологическая поддержка студентов, для реализации которой в 2005г. создана психолого-педагогическая служба поддержки студентов. Одной из приоритетных функций этой службы является формирование позитивных социально-психологических установок молодежи.

В нашем учебном заведении используется положительный опыт в реализации комплексной программы «Адаптации». Социальный педагог, психолого-педагогическая служба, педагоги дополнительного образования, руководитель по физической культуре разрабатывают анкеты для студентов нового набора. Анализ анкет по направлениям дает более полное представление о контингенте нового набора, помогает выстраивать работу с новыми академическими группами, выявляет студентов «группы риска». Психологическая помощь, коррекция поведения и личностных черт необходимы при уже возникших психологических проблемах. Но еще важнее предотвращать их появление. Для этого необходимо фронтальное психологическое обследование студентов первого курса с выявлением областей потенциальных трудностей, которые могут возникнуть в силу особенностей личности, познавательной сферы или уровня подготовки конкретного студента. При этом работа ведется не только со студентами, но и с преподавателями с целью информирования последних о тех или иных особенностях отдельных студентов, которые с большой вероятностью приведут к серьезным проблемам в обучении и воспитании студентов «группы риска». Психолого-педагогическая служба совместно с классным руководителем стремятся помочь студентам лучше понять себя, создать благоприятные условия для принятия адекватных решений, развить ценностные установки, содействовать готовности к коллективной деятельности. При этом в качестве параметров развития студентов используют оценки таких качеств, как компетентность, способность управлять своими эмоциями, самостоятельность и др.

Сегодня можно говорить об определенных наработках по организации и проведению профилактики здорового образа жизни среди студентов и преподавателей.

Волонтерский отряд «Спец выезд» активно подключает студентов для организации мероприятий в рамках формирования осознанного негативного отношения к вредным привычкам. Регулярно проводятся акции: «Не проявляй бессилия», «Конфета вместо сигареты», «Мой выбор — здоровый образ жизни». Ежемесячно происходит обновление стендов по профилактике наркомании «Путь к сохранению репродуктивного здоровья молодежи»

Продолжение сотрудничества с государственными и общественными организациями, занимающимися профилактической работой дают положительные результаты.

Однако тревогу вызывает табакокурения среди девушек, поэтому классным руководителям рекомендовано проводить профилактическую работу не только с использованием данных, отрицательно влияющих на работу сердца и легких, но и на репродуктивные органы.

Для активизации положительной мотивации на овладение здоровьесберегающими умениями необходимо вовлекать студентов в воспитывающую деятельность, давать им возможность самим быть инициаторами и пропагандистами здорового образа жизни.

В настоящее время активно внедряются воспитательные технологии со здоровьесберегающей направленностью.

Формирование валеологической компетенции студентов в воспитательном процессе предполагает «присвоение» способов безопасного социального поведения и самоорганизации здорового образа жизни молодежи.

Валеологические технологии — это, прежде всего, педагогические технологии. Исследователи технологического подхода в педагогике (В.П. Беспалько, ТИ. Ильина, Н.Н. Суртаева, М.В. Кларин, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова, Н.Е. Кузнецова, М.А. Тарасов, В.В. Гузеев, Н.Ф. Талызина, Н.Е. Щурковаи др.) доказали актуальность и продуктивность этого подхода для образовательно-воспитательного процесса.

Основное назначение педагогических технологий в воспитательном процессе — дать классному руководителю необходимые знания и умения для успешной воспитательной работы со студенческой группой.

Здоровьесберегающие или валеологические технологии направлены на сохранение, укрепление и приумножение здоровья средствами, не вредящими здоровью студента.

По мнению Н.М. Полетаевой валеологические технологии — способы организации учебной и внеклассной деятельности молодежи, моделирующие программы здорового образа жизни в проблемных жизненных ситуациях.

Валеологическим технологиям присущи следующие признаки:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- эффективность (результативность).

Динамика формирования валеологической компетентности студента прослеживается на протяжении профессиональной подготовки всего образовательного цикла. Это подтверждается результатами мониторинга «Валеологическая компетентность студентов», достижениями в Спартакиадах, а также личным поведением, ориентированным на здоровый образ жизни и активным занятием физической культурой и спортом.

Список литературы:

1. Маджуга А.Г. Концептуальные основы проектирования системы здоровьесберегающего образования в современных социокультурных условиях / А.Г. Маджуга // Культура физическая и здоровье. — 2008. — № 1(15). — С. 59—63.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.:Издательский центр «Академия»,2008. — 352 с.
3. Старовойт В.А. Управления персоналом / В.А. Старовойт, В.Н. Футин // Экономика железных дорог. — 2012. — № 1.
4. Чумаков Б.Н. Валеология: Учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002.
5. Якушина О.А., Гусейнов А.Н. Анализ и оценка внешних факторов оценки здоровья учащихся // Школа здоровья. 2003. —№ 2. — С.39—42.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Пушенко Алексей Викторович

*старший преподаватель, Школа педагогики ДВФУ, г. Уссурийск
E-mail: pushenko.1978@mail.ru*

Современная система физического воспитания в профессиональных образовательных учреждениях выходит за рамки предмета «Физическая культура» и становится спортивно ориентированной, когда обучающиеся вовлекаются в спортивную деятельность, которая обладает специфичной привлекательностью для студентов, в результате чего, они могут удовлетворить свои потребности

в физическом развитии, спортивных достижениях, здоровом образе жизни, либо использовать занятия спортом в качестве досуга.

Модернизация высшего и среднего профессионального образования, обусловленная введением новых образовательных стандартов, диктует широкое применение индивидуального подхода, в том числе и к организации физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Физкультурно-спортивную деятельность можно определить как разностороннюю деятельность человека в сфере физической культуры и спорта, направленную на реализацию общественно и личностно-значимых потребностей в физическом совершенствовании и таких значимых видах деятельности, как познавательная, организаторская, пропагандистская, инструкторско-педагогическая, судейская и др. [2].

Согласно представлениям А.А. Бодалева о развитии человека, в процессе физкультурно-спортивной деятельности студент развивается как индивид (совершенствуется физически), как личность (приобретает опыт достижений, получает новые знания и т. д.) и как деятель (сам принимает участие в организации физкультурно-спортивной деятельности других людей).

Физкультурно-спортивная деятельность студента может реализовываться как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Внутри учебного заведения она заключается в занятиях физической культурой согласно образовательной программе, посещении спортивных секций образовательного учреждения, участии во внутренних спортивных состязаниях. Вне учебного заведения студенты посещают спортивные клубы, секции сторонних спортивных заведений исходя из своих личных интересов, занимаются профессиональным спортом. Для реализации потребностей студентов в данном виде деятельности, образовательная среда высших и средних профессиональных образовательных учреждений должна быть насыщена необходимыми для этого условиями:

- стратегия образовательного учреждения по обеспечению физкультурно-спортивной деятельности студентов;
- кадровый состав, осуществляющий организацию, регуляцию и управление физкультурно-спортивной деятельностью студентов;
- материально-техническая база, необходимая для физкультурно-спортивной деятельности студентов.

В большинстве учебных заведений ограничено количество спортивных секций, причиной этого является недостаточная материально-техническая база и отсутствие тренеров по ряду видов спорта, что не позволяет удовлетворить потребности студентов

в занятиях спортом. Внешние связи со спортивными организациями различного уровня существенно расширяют возможности образовательных учреждений по обеспечению потребностей обучающихся в спортивной и физкультурной деятельности.

Индивидуальный подход — это принцип обучения и воспитания. Многогранно рассматривается этот принцип в исследованиях А.А. Деркача: «В индивидуальном подходе находит свое выражение гуманное отношение к человеку, понимание его как исключительной ценности. Успешное осуществление индивидуального подхода предполагает: глубокое изучение личности, ее индивидуальных особенностей и деятельности; определение ближайших конкретных и более отдаленных целей и задач развития тех или иных качеств (или преодоления недостатков); применение принципов, методов, средств и приемов воздействия соответственно задачам воспитания и обучения данной личности с учетом ее особенностей и деятельности; анализ результатов воздействий, влияний на того или иного человека» [2, с. 85].

В рамках нашего исследования индивидуальный подход реализуется через индивидуализацию физкультурно-спортивной деятельности студентов, которая представляется нам как выявление и реализация потенциальных индивидуальных возможностей каждого обучающегося в процессе физкультурно-спортивной подготовки студентов.

Индивидуальный подход может носить:

- руководящий характер, когда педагог регулирует и контролирует деятельность студентов с учетом их индивидуально-типологических качеств, автоматически превращая их в объекты учебного процесса и исполнителей требований преподавателя;
- сопровождающий характер, когда педагог ориентирует деятельность студентов в нужное направление, выступая в качестве консультанта студентов заинтересованных в результатах своей деятельности [5].

Реализация индивидуального подхода в организации физкультурно-спортивной деятельности студентов осуществляется в процессе индивидуализации. Процесс индивидуализации в педагогике рассматривается с двух позиций: с позиции организации самого процесса индивидуализации и с позиции критериев дифференциации обучающихся в процессе индивидуализации.

Организация процесса индивидуализации физкультурно-спортивной деятельности студентов в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования осуществляется по следующим направлениям:

- дифференциация обучающихся на группы согласно их типологическим особенностям, которые учитываются при проведении занятий в выделенных группах;

- спортизация, которая представляет собой замену физического воспитания студентов на занятие конкретным видом спорта с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся.

Л.И. Лубышева определяет спортизацию как активное использование спортивной деятельности, спортивных технологий, соревнований и элементов спорта в образовательном пространстве с целью формирования спортивной культуры учащихся [4].

Именно спортизация позволит решить такую актуальную социально-педагогическую проблему профессионального образования как отношение студентов к физической культуре и спорту. Реализация этой задачи должна рассматриваться с двух позиций — как лично значимая и как общественно-необходимая [3].

Критериями индивидуализации физкультурно-спортивной деятельности студентов, на основе которых осуществляется дифференциация обучающихся, могут являться:

- особенности высшей нервной деятельности и адаптации;
- возрастные особенности;
- гендерные особенности;
- морфологические особенности;
- показатели здоровья и здорового образа жизни;
- имеющиеся спортивные достижения;
- индивидуальный стиль спортивной деятельности;
- направленность личности студента (мотивация, потребности, ценности, смыслы).

Эффективность индивидуализации спортивно-физкультурной деятельности будет выше при комплексном подходе, когда индивидуальные особенности студентов будут оцениваться не по одному, а по нескольким критериям одновременно. Максимально эффективно учитывать перечисленные выше критерии позволяет спортизация, в основе которой лежит такой обязательный критерий, который не представляется возможным учитывать на занятиях по физической культуре, как направленность личности студента, обеспечивающая успешность формирования его индивидуальной позиции к физкультурно-спортивной деятельности.

Список литературы:

1. Акмеологический словарь. Издание второе, стереотипное / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2010. 161 с.

2. Виленский М.Я., Травин Ю.Г., Гудыма С.А. Социально-психологические и педагогические основы участия студентов в физкультурно-спортивной деятельности: Метод, разработ. для слушателей ФПК ГЦОЛИФКа. М.: ГЦОЛИФК, 1992. 37 с.
3. Долганов О.В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов в процессе занятий борьбой дзюдо: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тюмень, 2006. 177 с.
4. Лубышева Л.И. Спортизация общеобразовательных школ России: новые векторы развития // Физическая культура, образование, тренировка: научно-методический журнал. 2007. № 1. С. 63—65.
5. Якимович Е.П. Акмеологическая поддержка личностно-профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовательной среде университета // Проблемы становления профессиональной зрелости педагога в условиях непрерывного образования: Сб. науч. тр. Вып. 3: Акмеология профессиональной деятельности педагога. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 95—101.

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИНТЕРНЕТА НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Южанинова Екатерина Рафаэлевна

*канд. филос. наук, ФБГОУ ВПО «Оренбургский государственный
университет», г Оренбург
E-mail: yuterina@yandex.ru*

Анализируя современность, нельзя не признать в ней ведущую роль информационных технологий и интернета. В обществе заметно усиление производства информации и её применение, становится очевидным переход к информационному обществу, обуславливающий необходимость существенных изменений в системе образования. Козволюция информационного и образовательного пространства, а также образовавшийся в нашей стране после смены строя «ценностный вакуум», усиливается деструктивным и негативным влиянием социума (например, массовое тиражирование низкого уровня культуры и пропаганда насилия интернетом и СМИ). С другой стороны, в последнее время, с распространением интернета и его общедоступностью, он становится одним из ведущих каналов приобщения современной молодежи к культуре и социуму. Анализ проблем, возникающих в этом

поле, на наш взгляд, является первоочерёдным для гуманитарных и социальных наук.

Студенчество — особый этап в жизни человека, т. к. он связан с качественно новым освоением и «врастанием» в духовную реальность общества. Именно в студенческие годы происходит интенсивное накопление знаний, опыта деятельности, осознания своих способностей, и для каждой личности существует проблема соотношения ценностей общества, культуры с её собственными ценностями, т. е. проблема ценностного самоопределения. Всё выше перечисленное ставит перед современной педагогикой задачу изучения процессов ценностного самоопределения студентов вуза в пространстве интернета.

Проблема воздействия СМИ на людей исследуется с 20-х годов XX века, когда доминирующей была точка зрения о всеильности влияния СМИ на сознание людей, которое считалось выраженным непосредственно и осязаемо. Однако в 50-х гг. эффективность их влияния была признана минимальной, и считалось, что межличностные контакты более значимы для распространения фактов и мнений в обществе. В 60-х годах утверждалось, что сила воздействия СМИ на процессы самоопределения зависит от установок аудитории, возраста, образования, семейного и социального положения.

М. Маклюэн впервые обратил внимание на изменение образцов мышления и восприятия внешнего мира под воздействием СМИ. АЭ. Ноэль-Нойман выдвинул концепцию, согласно которой СМИ оказывают сильное воздействие на общественное мнение, блокируя и ограничивая возможность избирательного восприятия зрителей, читателей, слушателей за счёт двух факторов: 1) непрерывной массовой подачи сообщений; и 2) унифицированности предлагаемой картины освещаемых событий.

Мысль о своеобразной консолидации общественного мнения под влиянием средств массовой информации нашла подтверждение в работах Гербнера Дж. Так, он считает изменения, происходящие в современной культуре, порождением культивируемых средствами массовой информации ценностей и стандартов. Томпсон Дж. Б. убеждён, что средства массовой информации конструируют значения и смыслы, которые обеспечивают в обществе поддержание социально сконструированного неравенства. Он же является сторонником идеи, что СМИ являются носителями, хранителями и производителями «доминирующей идеологии» в конкретном обществе. А те или иные взгляды, присущие журналистам, оказывают влияние на высказываемые ими оценки событий и их интерпретацию. Именно эти «значения и

смыслы задают и поддерживают отношения доминирования в обществе» [4, с. 68].

Кроме того, Крото Д. замечает: «Если сообщения СМИ способны нормировать поведение, они также способны устанавливать лимиты и диапазоны приемлемости для идей» [4, с. 69].

Российские исследователи также интенсифицируют изучение роли средств массовой информации и в своих работах они пришли к аналогичным выводам. А.Р. Тузиков утверждает, что они также способны программировать массовое сознание, задавая не только темы для обсуждения, но и схемы их интерпретаций [3, с. 271]. У телевидения и интернета есть уникальная способность менять фундаментальные представления о социальной реальности за счёт многократного преувеличения некоторых тенденций. Интернет уже соперничает с родителями, педагогами, психологами в качестве источника не только информации, но и источника ролевых моделей для подражания.

В настоящее время для объяснения механизмов влияния сообщений СМИ на индивидуальное и массовое сознание предложены многочисленные теории. Наиболее популярны из них теория использования и удовлетворения и теория зависимости. В первой подчёркивается, что человек выступает в качестве активного фильтра информации, а не её пассивного получателя. Он осуществляет отбор сообщений СМИ для того, чтобы удовлетворять некоторые свои потребности. Таким образом, аудитория СМИ активна и целеустремлённа, а человек — инициатор выбора сообщения — хорошо осведомлён о своих желаниях и потребностях. Он, зная свои потребности, ищет различные способы их удовлетворения, одним из которых и являются СМИ. Однако у теории есть недостаток: она игнорирует негативные результаты влияния сообщений СМИ на человека, его способность сознательно выбирать то, что ему необходимо.

В теории зависимости центральное положение таково: реципиент зависит от сообщений СМИ в силу того, что ему необходимо удовлетворять свои потребности и достигать различных целей. Степень влиятельности СМИ на аудиторию варьируется и зависит от состояния самого общества (если в обществе возникает ситуация социальных изменений и конфликтов, то она заставляет людей переоценивать сложившиеся у них системы ценностей и норм, что порождает потребность в необходимой информации, в том числе и из СМИ, повышая тем самым зависимость людей от них) и самих СМИ (потенциал их влияния зависит от их количества и близости к нормам и ценностям группы объекта воздействия).

По мнению Болл-Рокич С. и Де Флюер М., можно говорить о когнитивных, эмоциональных, поведенческих результатах воздействия СМИ на индивидуальное и массовое сознание. К когнитивным результатам воздействия они относят: разрешение неопределённости (посредством СМИ поставляется дополнительная информация, позволяющая составить представление о новых, неоднозначных явлениях и процессах); формирование установок, т.е. системы когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций в отношении объектов внешней среды (физических, социальных, политических и др.); задание набора обсуждаемых людьми тем; распространение новых систем мнений; уточнение ценностных ориентаций населения. Воздействие СМИ на эмоциональную сферу приводит к появлению у людей страха, тревоги, отчуждения. Влияние на поведение людей осуществляется и по линии активации (провоцирования тех или иных действий), и по линии деактивации (прекращения некоторых действий).

Таким образом, на современном этапе всё большее распространение получает точка зрения, согласно которой СМИ, в том числе и интернет, предлагают обществу не только информацию, но и идеи и мировоззрение, формируют у людей определённые ценности, потребности, интересы, влечения.

Информация, получаемая из интернета, обладает высокой зрелищностью, динамичностью, сильным эмоциональным воздействием, часто не требует умственных усилий и легко воспринимается, однако нередко плохо встраивается в систему ценностей, транслируемых образовательной средой школы или университета. Постепенно наблюдается обесценивание поиска и нахождения истины (её поиск — лишь вопрос наличия интернета и у студентов зачастую нет сколько-нибудь критичного отношения к получаемой информации). Подобное отношение отторгает сложное знание, всё более заметна тенденция подмены осмысления жизненно важных вопросов бытия простыми решениями, предлагаемыми массовой культурой. Растёт фрагментарность и противоречивость сознания, усиливается поляризация ценностей и интересов, частым становится явление «уживания» несовместимых идей, взглядов, представлений в сознании индивида. Личность, только находящаяся в процессе аксиологического самоопределения, может ещё не иметь духовных «якорей», поэтому её ценностный поиск, оценка, выбор и проекция, обеспечивающие восхождение личности к ценностям [1, с. 12], могут быть весьма затруднены.

Исследования показали, что СМИ очень важны в процессе самоопределения, а также в процессе социализации, а анализ

информации, поступающей через интернет и по телевизионным каналам, продемонстрировал, что они создают стереотипные образы, которым склонно подражать молодое поколение. Кон И.С. [2, с. 170] акцентирует внимание ещё на одной проблеме — угрозе избыточного, всеядного поглощения информации, поступающей по информационным каналам, отрицательно сказывающейся на процессе самоопределения личности.

Резюмируя исследования в этой области, отметим, что к негативным последствиям воздействия интернета на процесс самоопределения можно отнести: формирование фрагментарного мировоззрения, снижение ценности поиска истины, формирование потребности в немедленном удовлетворении собственных желаний и потребностей; снижение качества межличностного общения; повышение агрессии из-за огромного количества сцен насилия. А к положительным — повышение осведомлённости, любознательности, расширение круга общения, удовлетворение потребностей в творчестве и самовыражении и некоторых других духовных потребностей.

Ценности, в отличие от норм, правил и стандартов, нельзя навязать. Ценность является таковой в результате осмысления и интериоризации. Осмысление ценностей большинства пользователей интернета возможно за счёт того, что в них синтезируются ведущие интересы пользователей. Поэтому педагогический аспект проблемы состоит в том, чтобы изучить и использовать интернет-пользовательский интерес студенчества в целях коррекции педагогического процесса в вузе для актуализации аксиологического потенциала всемирной информационной сети и широкий *спектр позитивных ценностей интернета* сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, сделать так, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности. В процессе ценностно-смыслового самоопределения современного студенчества приоритетными должны оставаться ценности духовные, общекультурные, которые, с одной стороны, обеспечивают личности непрерывное общее и профессиональное развитие, а, с другой, являются не только сокровищем человечества, но и основой его выживания и развития.

Список литературы:

1. Кирьякова А.В. и др. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. — М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. 578 с.
2. Кон И.С. Социологическая психология: Избранные психологические труды / И.С. Кон.- М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 1999. 560 с.
3. Тузиков А.Р. Западная теория идеологии: от критики «сложного сознания» к анализу масс-медиа. — М., 2002. 174 с.
4. Шепелева Е.В. Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации: диссертация...кандидата педагогических наук. — Нижний Новгород, 2006. 164 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гайсина Флюра Султановна

*старший преподаватель Российского государственного
аграрного университета — МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
E-mail: graf48@mail.ru*

При организации учебного процесса по изучению иностранного языка необходимо учитывать принципиальную особенность концепции новых Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования — их компетентностную ориентацию. Компетентностный подход — подход, нацеленный на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не только сумма усвоенной информации, но способность человека действовать в различных ситуациях, его способность использовать полученные знания. Ориентация на формирование компетенций предопределяет необходимость коренной перестройки содержания и технологий обучения, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов, совершенствование средств и процедур оценки этих результатов, а также индивидуальных оценочных средств для студентов.

В неязыковых вузах требования к результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» в обобщенном виде сводятся к тому, что выпускник должен овладеть рядом общекультурных компетенций. Например, в основных образовательных программах бакалавриата по направлению 110400 «Агрономия» предусматривается, что в процессе изучения иностранного языка должны формироваться следующие общекультурные компетенции:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей её достижения (ОК-1);
- умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);

- готовность к кооперации с коллегами, работа в коллективе (ОК-3);
- способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ОК-4);
- умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5);
- стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);
- умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7) [3].

С целью реализации указанных выше требований ФГОС ВПО в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» и в содержательном, и в методическом плане должна быть предусмотрена возможность реализации общекультурных компетенций. Важной задачей учебного процесса является овладение культурой мышления, то есть формирование умений формулирования мыслей, и на этой основе формирование навыков построения логически последовательной, аргументированной и ясной устной и письменной речи как на русском, так и на иностранном языках. Особое значение имеет формирование общекультурных компетенций коммуникативной направленности, которые предполагают на основе знания иностранного языка овладевать навыками и способами взаимодействия с окружающими людьми, навыками работы в группе, кооперации с коллегами, владения различными социальными ролями в коллективе. Студенты овладевают данными компетенциями при использовании активных и интерактивных методов обучения.

Важно обеспечить в процессе изучения иностранного языка формирование общекультурных компетенций с социально-трудовой, профессиональной направленностью, которые формируют умение владения различными социальными ролями в сфере гражданско-общественной и будущей профессиональной деятельности [2].

Для реализации социально-трудовой профессиональной направленности формирования компетенций в содержание обучения иностранному языку необходимо включить:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий изучаемого языка [1].

Компетенции ОК-6 и ОК-7 имеют направленность на личностное самосовершенствование студентов. Они формируются путем освоения способов духовного и интеллектуального саморазвития, повышения своей квалификации и мастерства, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, путем развития своих достоинств и устранения недостатков. В формировании данных компетенций большую роль играет сам преподаватель, его стиль общения с людьми, его духовные ценности и приоритеты, его умение в процессе использования различных методов проведения занятий в ненавязчивой форме способствовать духовному интеллектуальному развитию обучаемых.

В новых государственных стандартах подчеркивается огромная роль методов обучения в формировании как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Для пассивного метода обучения характерна форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя. Форма общения при одностороннем пассивном методе — монолог, стиль взаимодействия преподавателя со студентами — авторитарный. Связь преподавателя со студентами при этом методе обучения осуществляется в основном посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. Этот метод позволяет максимизировать объем подаваемой студентам информации и нацелен на освоение и воспроизведение определенной суммы знаний через «заучивание» дидактических единиц в виде основных понятий, правил, в виде формирования определенного словарного запаса и т. д. При изучении иностранного языка этот метод очень важен и сохраняет свое значение и при переходе к освоению основных образовательных программ бакалавриата. Этот метод способствует реализации информационной и познавательной направленности общепрофессиональных компетенций. Формирование компетенций информационной направленности является залогом успешной будущей деятельности бакалавра в различных сферах общения, в том числе и профессиональной. Проектируемые результаты

освоения основных образовательных программ бакалавриата в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению «Агрономия» состоят в том, что студент по итогам изучения иностранного языка должен знать иностранный язык в объеме, необходимом для получения информации профессионального содержания из зарубежных источников [3, с. 11].

При активном методе обучения преподаватель и студенты взаимодействуют друг с другом в ходе занятий, студенты здесь не пассивные слушатели, а активные участники. Если при пассивном занятии основным действующим лицом и менеджером занятия является преподаватель, то здесь преподаватель и студенты находятся на равном положении. Если пассивный метод предполагает авторитарный стиль, то активный больше основан на демократическом стиле взаимодействия. Этот метод позволяет стимулировать познавательную деятельность обучающихся. Строится он в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Интерактивные методы обучения являются более развитой формой активных методов. Интерактивный («inter» - взаимный, «act» - действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. То есть, в отличие от активных методов, интерактивные характеризуются широким взаимодействием студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преобладающей, доминирующей является при этом методе активность студентов в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия, на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, на интенсивное развитие познавательных мотивов, творческих способностей. Главным при этих методах становится не только усвоение знаний иностранного языка, а формирование умений, навыков, личностных качеств, способностей применять их в общественной и профессиональной деятельности, то есть формирование определенной системы компетенций обучаемого. Особое значение при этом имеет формирование аналитических, исследовательских, коммуникативных навыков, выработка умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать оптимальные решения

Отмеченная специфика активных и интерактивных методов обучения обуславливая особую целевую направленность процесса обучения, предопределяет, соответственно, изменение и структуры, содержания дидактических единиц изучаемой дисциплины. Здесь уже

целью является не только освоение и воспроизведение определенной суммы знаний через «заучивание» дидактических единиц в виде основных понятий, правил, в виде формирования «словарного запаса». Главное при этих методах обучения — это анализ, выявление, осмысление тенденций, противоречий, зависимостей, взаимосвязей как в лексике и грамматике изучаемого языка, так и в социальных и профессиональных направлениях будущей деятельности обучаемого.

Реализация компетентностного подхода в обучении иностранному языку предполагает широкое использование таких активных и интерактивных форм и методов обучения, как ролевые, деловые игры, различные формы парной и групповой работы (например, метод малых групп и др.), учебные «мозговые штурмы», дискуссии, психологические и иные тренинги.

Важно направить учебный процесс на разбор конкретных ситуаций, описываемых на изучаемом языке, на разрешение выявленных противоречий и проблем путем поиска и обоснования вариантов их решения на основе использования знаний иностранного языка, социальных, политических и профессиональных явлений и процессов. Метод разбора конкретных профессиональных ситуаций получил название кейс-метода (case study).

Кейс (ситуационное упражнение) включает в себе проблему, которую следует всесторонне изучить, проанализировать и предложить определенное решение, обоснованное рядом условий и критериев. Анализ кейс-ситуации, решение содержащейся в этом кейсе теоретической или практической задачи предполагает поиск, обоснование различных возможных вариантов ответов на вопросы этой задачи.

В качестве примера приведем возможный вариант написания кейса по теме «Повышение урожайности сельскохозяйственных культур на основе достижений селекции и генетики» (направление подготовки бакалавров «Агрономия»). Написание кейса, разработка кейс-ситуации может быть связано с созданием и разворачиванием такой проблемной ситуации, разрешение которой, в конечном счете, будет сводиться к поиску ответа на следующие вопросы: Есть ли пределы роста урожайности сельскохозяйственных культур? Можно ли среднюю урожайность яровой пшеницы в России повысить до 60 ц/га? Перспективно ли производство генно-модифицированной продукции в России и в мире? В мире около 1 миллиарда человек голодает. В состоянии ли достижения селекции и генетики обеспечить продовольствием быстро растущее население Земли? Оно в ближайшие 50 лет может увеличиться с 7 млрд. человек в 2011 г.

до 20 млрд. человек в 2150 г. Можно предложить студентам задание: Разработайте варианты ответов на эти вопросы. При этом разбор ситуационного упражнения, разработка вариантов ответов на поставленную проблему может быть организовано «методом малых групп» (формирование, например двух малых групп, каждая из которых самостоятельно методом мозгового штурма разрабатывает свой вариант решения проблемы). При этом каждая малая группа в состязании друг с другом отстаивает, обосновывает свою позицию, свой путь доказательства предлагаемого решения. Из студентов может быть создана экспертная группа, которая будет оценивать работу каждой малой группы и предложенный ею вариант решения содержащихся в кейсе проблем. Такая или другая аналогичная модель интерактивного занятия с использованием кейс-метода будет способствовать формированию умения решать проблемы с учетом конкретных фактических условий, а также формировать и углублять знания иностранного языка и профессиональную компетентность. Она развивает такие квалификационные компетенции, как способность к проведению анализа и диагностике проблем, умение четко формулировать и высказывать на иностранном языке свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать на основе профессиональных знаний и знаний иностранного языка фактическую информацию.

В приведенном примере речь идет об использовании кейс-метода в сочетании с применением элементов ролевой, деловой игры, метода малых групп. Возможны варианты организации занятия с использованием отдельных форм активных и интерактивных занятий. Таким образом можно организовать деловые игры методом малых групп практически по любым темам дисциплины.

Разработка и разбор кейсов, сценариев деловых, ролевых игр, занятий, проводимых методом малых групп, может быть организовано разными способами и применяться в различных целях. Разработанные кейсы и другие материалы могут быть использованы и в качестве домашнего задания с обсуждением его результатов на занятии или анализом письменно выполненного задания.

В соответствии с новыми целевыми установками образовательной модели ФГОС нового поколения важно широко использовать кейс-метод обучения, который является сложной системой, интегрировавшей в себя другие, более простые методы — моделирование, проблемный метод, метод «мозгового штурма», метод малых групп, деловые, ролевые игры и другие активные и интерактивные методы проведения занятий. Такое направление

организации обучения иностранному языку является перспективным с точки зрения успешного формирования общекультурных компетенций студентов в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
2. Капсаргина С.А. Формирование профессиональной компетенции у студентов неязыкового вуза. [Электронный курс]: <http://www.kgau.ru/img/konferenc/2011/g12.doc>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 110400 «Агрономия» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. № 811. М., 2010

КОНЦЕПЦИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

Елизова Елена Ивановна

канд. пед. наук, ШГПИ, г. Шадринск

E-mail: elisowa@yandex.ru

Анализ педагогических исследований приводит к рассмотрению вопроса об идентификации выдвигаемых положений как научных концепций. На основе существующего опыта создания научных концепций в целом и педагогических в частности, структурно выстроим обобщенное содержание концепции лингвокоммуникативной подготовки (ЛКП) студентов языковых факультетов. При этом ЛКП мы понимаем как целенаправленно организованный, систематически осуществляемый, управляемый процесс, результатом которого является формирование лингвокоммуникативной культуры в составе профессионально значимых компетентностей комплексной языковой личности специалиста в области иностранных языков и культур.

Необходимость разработки концепции ЛКП студентов вуза продиктована как особенностями сложившейся системы иноязычного образования, так и динамично меняющимися социально-

экономическими и социокультурными условиями развития современного общества и реформирования высшей школы.

Отправной точкой для решения поставленной задачи служит само понятие «концепция». Отметим, что использование данного термина в теории и практике педагогики до настоящего времени не является однозначным. Концепция (лат. *conceptio* — понимание, единый замысел, ведущая мысль) рассматривается как определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения [2, с. 246]; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [5, с. 136]; внезапное рождение идеи, основной мысли, художественного или другого мотива [6, с. 56]; система взглядов на процессы и явления в природе и обществе [1, с. 285]; цель, сущность, структура, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса [11, с. 70]; система взглядов на те или иные явления, определяющая характер познавательной и практической деятельности, основная мысль или ведущий замысел, основная точка зрения [4, с. 47]; целостная, логически увязанная система взглядов, объединенная какой-то общей идеей и направленная на достижение цели (целей) исследования [8, с. 89]; ограниченная совокупность обозначений, допущений, постулатов, правил, утверждений, теорем, используемых в комплексе для построения человеческого знания или создаваемых человеком устройств и организмов [10, с. 154] и т. д.

Анализ этих и других определений показывает, что термин «концепция» охватывает два основных аспекта — внутренний или внешний по отношению к изучаемому явлению, где первый представляет направляющую идею педагогического исследования, а второй — форму презентации его результатов. Условием существования внешнего контекста концепции является четко выраженная логическая структура предмета исследования.

Исходя из этого положения, мы понимаем под концепцией комплекс ключевых положений, всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека.

В контексте нашего исследования научный интерес представляют концепции профессиональной подготовки, отражающие современные тенденции модернизации отечественного профессионального образования.

В философской и педагогической науке созданием концепций профессионального образования занимались О.Ю. Афанасьева, Ю.К. Бабанский, Д.К. Бартош, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский,

Я.А. Коменский, Д. Локк, А.З. Малькова, Л.И. Новикова, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, И.И. Халеева и др.

Выявление сущностных характеристик концепций профессионального образования, таких, как их направленность на проектирование конкретного типа профессиональной подготовки и соответствующего ему типа личности, определение базовых образовательных процессов приводит к выделению основных видов концепций:

1. Концепции языкового/иноязычного образования (Д.К. Бартош, С.О. Карцевский, Н.В. Макшанцева, Е.Р. Поршнева, П.В. Сысоев, И.И. Халеева и др.), основанные на идеях культурного самоопределения языковой личности обучаемых, развитии индивидуальности в диалоге культур.

2. Концепции коммуникативного иноязычного образования (И.И. Галимзянова, Е.И. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.А. Смирнова, В.Л. Темкина и др.), основанные на социально-педагогическом, лингвометодическом и личностно-деятельностном подходах, идеях аутентичного иноязычного общения, формировании мотивации обучаемых к усвоению иностранного языка.

3. Концепции педагогического управления коммуникативным образованием студентов вузов (О.Ю. Афанасьева, А.В. Вартанов, Н.М. Маврина, А.А. Миролюбов, И.Л. Плужник и др.), базирующиеся на деятельностном и лингвокультурологическом подходах, на принципах теории педагогического управления коммуникативным образованием, идеях развития языковой личности в коммуникативном образовании, усвоения иностранного языка как феномена культуры.

4. Концепции оптимизации профессиональной подготовки студентов-лингвистов (И.С. Алексеева, И.П. Баранова, Д.К. Бартош, Г.В. Елизарова, Т.Л. Камоза, И.В. Кочергин, М.И. Прозорова, Н.Ф. Талызина и др.), в основу которых положены идеи концептуального, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, принципы реализации практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки студентов языковых факультетов.

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что большинство авторов рассматривают иноязычное образование как единый процесс обучения, воспитания и развития личности студентов в вузе, а коммуникацию — как процесс развития коммуникативного потенциала будущих специалистов в условиях межкультурной коммуникации.

Необходимо также отметить, что в одних концепциях акцент делается на лингвистические знания, в других — на межкультурную коммуникацию, в третьих — на методы преподавания иностранного

языка в вузе, однако, в целом, это широкие профессионально-образовательные концепции, представляющие возможные случаи отношений между общепрофессиональной и специальной подготовкой специалистов в условиях многоуровневой системы профессионального образования следующим образом:

1. Абсолютизация общепрофессиональной иноязычной подготовки создает опасность функциональной неграмотности, профессионального дилетантизма, дефицита высококвалифицированных кадров.

2. Абсолютизация специальной иноязычной подготовки студентов языковых факультетов. Данный вариант отношений может привести к профессиональной ограниченности выпускника рамками одной профессии, исполнителя заранее определенного набора функций. Узкая специализация ограничивает возможность профессиональной мобильности, а значит, делает специалиста в области иностранных языков и культур менее конкурентоспособным на рынке труда, менее защищенным в профессиональном плане в условиях рыночных отношений.

3. Отсутствие дифференциации общепрофессиональной и специальной иноязычной подготовки, отождествление этих компонентов профессионального образования может привести к суммированию проблем, характерных для первой и второй ситуации.

4. Противопоставление общепрофессиональной и специальной иноязычной подготовки означает разрыв между компонентами профессионального образования и приводит к снижению его эффективности и качества.

Все указанные выше концепции характеризуются логической целостностью и систематичностью, однако не всегда полно отражают многоплановое содержание образовательного процесса в условиях реформирования профессионального высшего образования.

Взяв за основу точку зрения Е.В. Яковлева [13, с. 30], мы считаем, что педагогическая концепция как система научных знаний и как результат научных исследований, должна включать:

- *общие положения*, в содержание которых входят понятие концепции, ее цель, правовое и методическое обеспечение, границы применимости, место в теории педагогики и теории обучения иностранным языкам в вузе. Указанные положения обеспечивают назначение концепции, характеристику ее объектов и определяют сферу эффективного использования данной концепции;

- *понятийно-категориальный аппарат*, выделяющий необходимые в рамках концепции определения и связи между ними,

обеспечивающие однозначность, логическую стройность и доказательность представленных выводов;

- *теоретико-методологические основания*, к которым относятся научные подходы к исследуемому феномену, отражающие связь философского и конкретно-научного знания и обеспечивающие необходимый уровень теоретизации и обоснованности выдвигаемых положений;

- *ядро*, содержащее закономерности и принципы функционирования и развития исследуемых процессов или явлений, что позволяет детерминировать современное состояние исследуемой проблемы и оценить динамику ее развития. Данный компонент обеспечивает научность педагогической концепции посредством привлечения зафиксированных теоретико-методологических оснований.

- *содержательно-смысловое наполнение концепции*, отражающее практическую область деятельности педагога через призму теоретических положений. Это обуславливает авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определение сферы практического применения и раскрытие технологии его использования для решения конкретных задач;

- *педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления*, представляющие собой специальным образом подобранную систему мер, что обеспечивает более продуктивное становление исследуемого научного явления;

- *верификацию концепции*, отражающую основные положения и специфику организации педагогического эксперимента по проверке и оценке концепции в целом.

Мы полагаем, что построение педагогической концепции в соответствии с предложенной структурой обеспечивает ее целостность и завершенность, определяет комплексность авторских выводов. Отказ от любого из указанных выше компонентов приводит к нарушению логической стройности концепции и постановке вопроса о перспективности ее дальнейшего использования в педагогической теории и практике.

Концепция ЛКП студентов вуза представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о ЛКП, основанную на идеях системно-деятельностного, лингвокультурологического и инновационно-технологического подходов.

Отметим, что *сложность* теоретических знаний обусловлена тремя ключевыми моментами. Во-первых, диалектическим синтезом основных положений концепций коммуникативного иноязычного

образования, языкового поликультурного образования, базовой лингвистической подготовки специалистов в области иностранных языков, педагогического управления коммуникативным образованием, межкультурной коммуникации, формирования лингвокоммуникативной культуры, профессиональной подготовки будущих специалистов-лингвистов. Во-вторых, разнообразием связей теоретико-методологических и методико-технологических знаний. Каждый раздел концепции выполняет свои функции, обеспечивая ее целостность и полноту, но обладая вместе с тем относительной самостоятельностью со своими целями и задачами. Например, теоретико-методологические основания позволяют привлечь необходимый аппарат исследования, ядро концепции проецирует практическую деятельность студентов и преподавателей и т. д. В-третьих, сложной структурой концепции как системы знаний, определяющей логику ее построения. Так, структурное представление концепции позволяет вывить ее теоретико-методологические основания, а содержательно-смысловое наполнение основывается на закономерностях и принципах концепции.

Целенаправленность предусматривает определение, достижение и проверку цели как «сознательного мысленного предвосхищения результата деятельности и путей его реализации» [7, с. 94]. Характерными признаками цели выступают ее конкретность, измеримость, реальность, контролируемость. Целенаправленность системы знаний соответствует не только условиям данного момента, но и общему направлению развития исследуемого процесса или явления. Целенаправленность системы знаний, составляющих концепцию ЛКП студентов вуза, проявляется во всестороннем представлении развертывания данного процесса и полной характеристике его результата как педагогического феномена. Она обеспечивается выбором теоретико-логических средств (примеров, аналогий, суждений, выводов), методов (анализа, синтеза, систематизации, классификации), использованием иллюстративного материала (таблиц, схем, рисунков), привлечением авторитетных мнений в сфере коммуникативного иноязычного образования.

Критерий *динамичности* связан с определенной относительностью системы знаний об объекте. Представленная нами точка зрения отражает результаты научных достижений в целом, однако не является абсолютно завершенной и неизменной. Вместе с тем это не снижает достоверность обоснованной системы представленных знаний, так как в дальнейшем они будут дополняться и корректироваться. В основе данного свойства лежит установление межпредметных связей и расширение сферы приложения ее основного содержания.

В качестве источников создания концепции выступают: 1) социальный заказ, зафиксированный в нормативно-правовой базе РФ, в объективных потребностях общества и отдельной личности; 2) зарубежный и отечественный эффективный педагогический опыт; 3) изменившийся статус специалиста в области иностранных языков и возросшее влияние эффективной лингвистической и коммуникативной подготовки на формирование профессиональной культуры языковой личности специалиста; 4) теоретические концепции, определяющие современный уровень развития языковой личности в ходе профессиональной иноязычной подготовки; 5) практический опыт реализации ЛКП студентов вуза, ориентированный на использование современных педагогических технологий на инновационной основе.

Отметим, что разработанная концепция опирается на традиции и опыт отечественной высшей школы, а также на фундаментальные теории общей педагогики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). В концепции использованы теории целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.М. Коротов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейн, Ю.П. Сокольников, С.Т. Шацкий и др.), педагогических систем (З.И. Калмыкова, Я.А. Коменский, Г.А. Цукерман и др.), развития личности в различных видах деятельности (П.П. Блонский, Л. Кольберг, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин и др.), языковой личности (Г.И. Богин, Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева и др.), межкультурной коммуникации (И.Л. Бим, Г.В. Власова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, Д. Льюис, И.Ю. Макурина, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловьева, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Из области профессиональной педагогики в основу концепции были положены теории профессионального и личностного самоопределения (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, М.В. Ретивых, К. Роджерс, Дж. Ролз, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.), профессионально-творческой подготовки будущих специалистов (В.Б. Бондаревский, Н.В. Бордовская, М.Г. Гарунов, П. Кравчук, В.И. Орлов, П.И. Пидкасистый, С.В. Рыжова и др.), общей и профессиональной культуры специалистов в области иностранных языков (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Дмитриева, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Ю.М. Лотман, В.А. Сластенин и др.), активизации обучения в вузе (В.П. Беспалько, В.А. Кан-Калик, В.Ф. Лысенкова, С.Н. Окунева, А.А. Селевко, Г.К. Щукина, Н.М. Яковлева и др.). В концепции нашла отражение теория

профессиональной педагогической деятельности, представленная в исследованиях педагогических технологий, педагогического моделирования (Н.В. Кузьмина, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.).

Существенное влияние на проектирование содержания концепции оказали исследования в области теории и методики преподавания иностранных языков и культур И.Л. Бим, Г.Д. Дмитриева, Г.Д. Гальсковой, Р.К. Миньяр-Белоручева, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, С.Г. Терминасовой, И.И. Халеевой и др.; теории коммуникации и формирования коммуникативной культуры И.А. Ильяевой, Л.Н. Когана, М.К. Мамардашвили, В.В. Миронова и др.; теории межкультурной коммуникации Т.Г. Грушевицкой, О.А. Леонтович, В.Д. Попкова, А.П. Садохина и др.

Общеизвестно, что любая цель характеризуется, в первую очередь, представлением образа будущего результата и осознанным стремлением к его достижению. Взяв за основу определение цели как антиципированного представления результата какого-либо действия, мы определяем цель разработанной нами концепции как теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение ЛКП студентов вуза, ориентированной на формирование лингвокоммуникативной культуры будущих специалистов в области иностранных языков и культур.

Реализация технологического подхода к постановке и эффективной реализации цели предполагает декомпозицию целей концепции ЛКП студентов вуза. При этом система подцелей, как утверждает Ю.А. Конаржевский, должна отвечать следующим требованиям: формулировка исходной для декомпозиции цели должна отражать описание конечного результата; содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; формулировки независимых друг от друга подцелей должны обеспечивать возможные оценки их достижения [9, с. 102].

Важным в данном аспекте представляется положение о том, что всякую систему образуют две совокупности — совокупность элементов и совокупность связей, что позволяет нам представить сущность и содержание концепции ЛКП студентов вуза с учетом структурно-функциональных характеристик исследуемого феномена.

Результатом декомпозиции цели нашей концепции стала совокупность подцелей, определяющая содержание, специфику, значение и границы применимости концепции ЛКП студентов вуза (рис.1).

Границы применимости представляемой концепции ЛКП студентов вуза составляют основу ее разработки и использования. Взяв за основу точку зрения С.Л. Суворовой [12, с. 17], мы относим

к ним: 1) объекты ЛКП студентов вуза, на которые распространяются положения концепции; 2) особенности субъектов процесса ЛКП студентов вуза; 3) достигнутый уровень профессиональных знаний в области теории, методологии и технологии реализации ЛКП студентов вуза с позиций основных идей системно-деятельностного, лингвокультурологического и инновационно-деятельностного подходов.

В контексте нашего исследования объектами ЛКП студентов вуза выступают:

- лингвокоммуникативная культура студентов языковых факультетов, понимаемая нами как интегральное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность профессионально-ценностных ориентаций компетентностей комплексной языковой личности специалиста в области иностранных языков и культур, обеспечивающих адекватное коммуникативное речевое и неречевое поведение с учетом лингвистических и экстралингвистических знаний инокультурной среды;

- когнитивно-рефлексивная компетентность, представляющая собой усвоение знаний по управлению коммуникативной деятельностью и анализу ее продуктивности;

- лингвориторическая компетентность, к которой относятся знания риторики, умения построения иноязычного иноязычной логической речи, навыки отстаивания своей точки зрения в профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности.

- коммуникативно-дискурсивная компетентность, охватывающая способы усвоения знаний по овладению языковыми средствами, умения создания и функционирования иноязычных дискурсов; когнитивно-рефлексивная компетентность, представляющая собой усвоение знаний по управлению коммуникативной деятельностью и анализу ее продуктивности;

- лингвориторическая компетентность, к которой относятся знания риторики, умения построения иноязычного иноязычной логической речи, навыки отстаивания своей точки зрения в профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности.

Цель концепции ЛКП студентов языковых факультетов: теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза как специфического процесса, ориентированного на формирование лингвокоммуникативной культуры комплексной языковой личности студентов			
<p>Обеспечение эффективности организации процесса ЛКП студентов вуза:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обеспечение организации процесса ЛКП в соответствии с социально-экономическими интересами общества • обеспечение методического сопровождения процесса ЛКП студентов вуза • создание инфраструктуры процесса ЛКП студентов вуза 	<p>Обеспечение совершенствования содержания ЛКП студентов вуза:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обеспечение качества реализации ЛКП студентов вуза • обеспечение эффективности решения лингвистических и коммуникативных задач с привлечением инновационных педагогических технологий • обеспечение эффективности функционирования предметного и операционального аспектов содержания ЛКП студентов вуза 	<p>Обеспечение эффективности реализации ЛКП студентов вуза:</p> <ul style="list-style-type: none"> • совершенствование системы формирования лингвокоммуникативной культуры комплексной языковой личности преподавателей вуза • обеспечение инновационной технологичности процесса ЛКП студентов вуза • оптимизация ресурсных, временных, интеллектуальных затрат в развитии лингвокоммуникативной культуры студентов вуза 	<p>Обеспечение качества результатов ЛКП студентов вуза:</p> <ul style="list-style-type: none"> • упорядочение внедрения методических и технологических инноваций в процесс ЛКП студентов вуза • обеспечение последовательности реализации курсов по выбору, ориентированных на формирование комплексной языковой личности • создание модели управления ЛКП студентов вуза

Рисунок 1. Декомпозиция общей цели концепции лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза

Следующим фактором, определяющим границы применимости разрабатываемой нами концепции, выступают особенности субъектов процесса ЛКП студентов вуза. Субъектами указанного процесса являются преподаватели вуза, осуществляющие реализацию концепции, и студенты языковых факультетов, обучающиеся по следующим специальностям:

- 050100 Педагогическое образование, профиль «Иностранный язык», квалификация - бакалавр;
- 031200 Лингвистика и межкультурная коммуникация, специальность 031201.65 — Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, квалификация специалиста — Лингвист, преподаватель;
- 035700 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение», квалификация — бакалавр.

Мы полагаем, что отношения между преподавателем и студентом базируются на принципах сотрудничества и диалогичности, совместной деятельности и общения, т. е. носят субъект-субъектный характер, что является необходимым условием реализации ЛКП студентов вуза. В этом случае основным требованием, предъявляемым к преподавателю, выступает правильное соотношение им своих методических действий с субъектным опытом обучаемых в процессе обучения. Такой подход обеспечивает раскрытие личностного потенциала студентов и дальнейшее развитие идеи коммуникативного обучения иностранным языкам.

Третий аспект, определяющий границы применимости нашей концепции, представлен достигнутым уровнем знаний в области методологии, теории, методики и технологии реализации ЛКП студентов вуза. В первую очередь, это относится к известным достижениям теории системно-деятельностного подхода в педагогике. На современном этапе развития педагогической науки определена специфика педагогических систем, рассмотрены их классификации, структурная характеристика, выявлены особенности системного анализа в педагогике и др. В теории системно-деятельностного подхода изучены вопросы содержания педагогической деятельности, ее видов и возможностей совершенствования, влияния на целостный педагогический процесс и др.

В теории лингвокультурологического подхода исследованы взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка при помощи системных методов и ориентаций на современные приоритеты и культурные установления (система общечеловеческих ценностей). При этом системный метод предполагает единство семантики, сигматики,

синтактики и прагматики, что позволяет получить «целостное представление о них как единицах, в которых диалектически связаны собственно языковое и внеязыковое содержание» [3, с. 238].

В исследовании инновационно-технологических аспектов педагогического процесса к настоящему времени определено место инновационно-технологического подхода к изучению педагогических проблем, сформулированы первоочередные задачи его применения для решения актуальных вопросов профессионального образования, ведется работа по привлечению инновационных технологий к педагогическому процессу. В теории инновационного образовательного процесса определены критерии инноваций в образовании, обоснован структурно-процессуальный поэтапный характер внедрения инноваций; доказана технологичность современного педагогического процесса, определены факторы превращения методик обучения в интеллектуальную технологию двух взаимодействующих субъектов — студента и преподавателя.

Отметим, что установленные нами границы применимости концепции ЛКП студентов вуза могут расширяться и изменяться в процессе и результате развития самой концепции и педагогической теории в целом. Осмысление педагогической концепции с позиции современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию в соответствии с требованиями логической последовательности, четкости, полноты и однозначности. Общие положения концепции ЛКП студентов вуза обуславливают их правомерность и внутреннюю согласованность в рамках концепции.

Таким образом, рассмотренное нами структурное представление концепции ЛКП студентов языковых факультетов отражает области использования данной концепции и обеспечивает ее целостность, целенаправленность и динамичность.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
2. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М.: Эксмо, 2008. 672 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ — УПИ, 2006. 135 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

6. Глоссарий современного образования. Харьков: ОКО, 1998. 272 с.
7. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 208 с.
8. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения. Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1984. 256 с.
9. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
10. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. — Философия для аспирантов. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 448 с.
11. Мельников Д.Ю., Тенитилов С.В. Становление личности профессионала как предмет научного познания //Иновации в образовании — 2010. — № 6. С. 69—76.
12. Суворова С.Л. Концепция формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: Монография. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. 203 с.
13. Яковлев Е.В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов// Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Управление качеством профессионального образования. — № 3. С. 25—40.

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иванушкина Екатерина Владимировна

*аспирант СамГУ, г. Самара
E-mail: kat_samara88@mail.ru*

Система отечественного среднего профессионального образования прошла долгий путь становления и развития в течение многих десятилетий. Однако в новых социально-экономических условиях она оказалась не в состоянии полностью удовлетворять многоаспектные запросы общества, решать весьма сложные задачи воспитания обучающихся. Совершенно очевидно, что в этой ситуации приоритетным в системе профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена выступает формирование готовности к инновационной деятельности, связанной с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих

нормативов, нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач.

Различные аспекты готовности к инновационной деятельности активно изучаются учёными: принятие решений относительно новшества (Б. Твисс); проблемы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязь общества и инновационного развития (Б. Санто); проблемы инновационной политики, взаимоотношения инноваторов и трудового коллектива (А.И. Пригожин, К. Кирсанов, Д. Сиверин, Я. Лишняков и др.); инновационная культура (А. Валеева, Д. Вахитов); проблемы совершенствования процесса профессиональной подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования (Е.Г. Вотинова, Н.А. Каюмова, Г.К. Омарова, Е.Н. Полякова, СВ. Сердюк, Л.Н. Трубина и др.). Отношению субъектов инновации к новшеством посвятили исследования многие учёные, среди которых Э. Роджерс, К. Ангеловски, А. Неймер, С. Поляков, К. Ушаков, Н. Анисимов, М. Поташник, А. Лоренсов и др.

Инновационной деятельностью называется деятельность по организации и осуществлению инновационных процессов. Такая деятельность предполагает создание, освоение, распространение и использование результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, опытно-конструкторских разработок и решений, различных новшеств для создания или усовершенствования продукта, либо нового или усовершенствованного технологического процесса [1].

Готовность к деятельности определяется как интегральное образование, особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. При этом важную роль в готовности к деятельности играет среда, а именно — инновационный потенциал среды.

Настоящим исследованием установлено, что структура личностного уровня готовности к инновационной деятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К ним относятся: перцептивно-ценностный, мотивационный, социально-психологический, когнитивный.

Готовность среды к инновационной деятельности раскрывается через инновационный потенциал среды, который включает следующие

компоненты: информационный, ресурсный, организационно-деятельностный.

Каждый из этих компонентов включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к формированию готовности к инновационной деятельности.

Перцептивно-ценностный компонент готовности к инновационной деятельности. Данный компонент связан с чувствительностью к новшествам и нововведениям, с их восприятием (от лат. *perceptio* — восприятие) как ценности, пониманием их смысла, предназначения и последствий (от лат. *cognitio* — значение, познание).

Субъективное принятие инноваций как ценности, ее включение в профессионально-деятельностное и личностное пространство может быть идентифицировано с: одобрительным отношением к переменам; установкой на внедрение новшеств, способствующих успешной работе; установкой на обмен опытом; готовностью пойти на риск.

Мотивационный компонент готовности к инновационной деятельности. Процесс формирования инновационной готовности связан с побуждениями к нововведениям. При описании человеческих побуждений обычно используются понятия «мотив», «стимул», «потребность». Они близки по содержанию, но не тождественны. Если мотив — это внутреннее побуждение, то стимул — внешнее побудительное воздействие. Таким образом, достаточно сильное желание и стремление участвовать в инновационной деятельности (внутренняя мотивация) должно подкрепляется соответствующими стимулами (внешней мотивацией).

Социально-психологический компонент готовности к инновационной деятельности. Этот компонент выражается во взаимопонимании членов коллектива, готовности к взаимопомощи, готовности работать единой командой, поддержке со стороны руководителей, лидеров и со стороны единомышленников, определенным уровнем коллективной морали, соблюдении соответствующих нравственных норм, относящихся к деловым взаимоотношениям, их отношению к деятельности и организации в целом. Положительный психологический климат коллектива способствует инновационной деятельности, неблагоприятный климат тормозит ее [2].

Когнитивный компонент готовности к инновационной деятельности включает в себя знания и представления студента об инновационных технологиях в выбранной специальности и о собственном инновационном потенциале. Критерием сформированности здесь выступают знания и представления студента

об инновационных технологиях в выбранной специальности и о собственном инновационном потенциале.

Этот компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют объем знаний (ширина, глубина, системность), стиль мышления, сформированность умений и навыков студента.

Следующие компоненты будут описывать готовность среды к инновационной деятельности или, иными словами, инновационный потенциал среды. Инновационный потенциал — совокупность ресурсов различных видов, включающая в себя материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

Информационный компонент готовности к инновационной деятельности. Исходным компонентом инновационной деятельности выступает информированность о новшествах, в потребности которых содействовало бы успешной работе. Без такой информированности невозможно участие в разработке и осуществлении инноваций. Как справедливо отмечают Вишнев К.Е. и Коваленко В.В., для преодоления инновационного застоя в российском обществе необходимо «наличие информационных ресурсов и доступность их для науки, образования, управления». Необходимы информационные источники об имеющихся научных разработках, изобретениях и потребности в них предприятий.

Ресурсный компонент готовности к инновационной деятельности. Все новшества требуют для своего внедрения определенных затрат, ресурсов, резервов. Резервными являются те ресурсы, которые не задействованы на другие цели. Наличие резервных ресурсов является существенным фактором для освоения новшества. Резерв может быть либо в наличии, либо специально создан. Величина резервных ресурсов положительно коррелирует с вероятностью внедрения новшеств. В числе этих резервных ресурсов — ресурс мощностей (в частности, наличие определенного производства); человеческие ресурсы; резерв времени, специально отведенного для инновационной деятельности.

Организационно-деятельностный компонент готовности к инновационной деятельности. Для проектирования и осуществления нововведений необходимы определенные организационные условия. Сложнейшая проблема — создать такую систему управления процессом, которая смогла бы обеспечить стабильный и конкурентоспособный по сроку цикл освоения новой продукции. Одна из наиболее острых и актуальных проблем управления

нововведениями — проблема интеграции инновационных процессов и координация действий участников инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности студентов в период обучения в учреждениях среднего профессионального образования — это система компонентов готовности к инновационной деятельности, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных инновационным потребностям определенной профессиональной деятельности.

Обеспечение профессиональной инновационной подготовки будущих специалистов учреждений среднего профессионального образования в условиях резкого увеличения наукоемкости профессиональной деятельности определяется сформированностью всех компонентов инновационной готовности студентов к инновационной деятельности.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. — Тюмень, 1990. — С. 3 — 9.
2. Лапин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов Б.В., Толстой В.С. Нововведения в организациях. Структура инновационного процесса. — М.: ВНИИСИ, 1991. — 176 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К НОВЫМ ФГОС СПО

Игнатенко Елена Евгеньевна

*преподаватель методики изобразительной деятельности, МХК,
истории изобразительного искусства, Государственное бюджетное
образовательное учреждение среднего профессионального
образования педагогический колледж № 8, г. Санкт-Петербург
E-mail: elena31012@mail.ru*

В настоящее время система образования находится на новом этапе развития, этому способствуют социально-экономические перемены современного общества. Образовательным учреждениям необходимо решать множество сложных проблем:

- обеспечение современного качества среднего профессионального образования;
- повышение ответственности педагогических коллективов за полноценную подготовку педагогических кадров в условиях новых ФГОС СПО.

Важнейшими ключевыми задачами современного образования являются разностороннее развитие творческого потенциала человека, формирование целостного и обогащенного опыта, развитие компетенций, обеспечивающих адаптационные и конкурентные возможности личности. В данном аспекте формирование творчества, креативных способностей, умений и навыков творческой деятельности, индивидуальных проявлений, «мотивации к творчеству» будущих педагогических кадров была и остается одной из приоритетно актуальных проблем.

Для современных исследований, образовательных стандартов и программ характерно обоснование развития творчества в продуктивных видах деятельности, переосмысление роли культуры, искусства в развитии человека XXI века, понимание искусства как ценности, активно осваиваемой и создаваемой человеком, выделение новых ориентиров в развитии и образовании — формирования эстетического опыта личности и обеспечения становления на его основе эстетического отношения к действительности, становления эстетической картины мира, активизации творческих проявлений и возможностей, которые нашли отражение в трудах Б.М. Неменского, А.А. Мелик-Пашаева, И.А. Лыковой, Л.А. Парамоновой, Е.М. Торшилова, Р.М. Чумичевой [2, 143 с.].

Несмотря на то, что в ряде нормативных документов и инициатив, акценты сделаны на «негуманитарные» направления, духовно-нравственное развитие, социализацию, проблемы инклюзивного воспитания и образования, проблематика приобщения к художественной культуре, формирования эстетического вкуса, потребностей во многом созвучна, перекликается и интегрируется в данные ракурсы.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» выделены задачи приобщения учащихся к национальной и мировой художественной культуре, проводится мысль о тесной взаимосвязи «этики» и «эстетики». В данном аспекте, может быть, рассмотрена проблема познания национального и мирового художественного наследия и формирования целостного и полноценного эстетического опыта, формирования ценностных ориентиров, также о «социальной» востребованности данного ракурса проблемы: увлеченности общественности художественными проектами, представленными в средствах СМИ, наличие значимого числа медиа ресурсов.

Проблемный анализ современных исследований, разработок и педагогической практики, позволил выделить ряд проблем и противоречий, требующих доработки в процессе приобщения учащихся к эстетической деятельности:

- фрагментарность процесса приобщения молодых специалистов к прикладному искусству, непонимание интегративных возможностей данной основы в практике современных ОУ;
- сохранение и иногда доминирование в педагогической практике «знаниевого» подхода в определении целей, содержания и отборе методов приобщения к искусству, недооценка необходимости развития эстетических и творческих способностей и восприятия;
- ориентировка на традиционное содержание (демонстрация на примере народных промыслов) с отрывом от современных запросов, предпочтений, установок, субкультуры современного общества;
- разрыв разделов, условно называемых «освоение искусства» (декоративно-прикладного и оформительского искусства) и «развитие изобразительной деятельности» (декоративной деятельности), что не способствует формированию целостной эстетической картины современного мира, эстетического отношения;
- недооценка необходимости использования (в продуманном и целесообразном сочетании) разных форм детской деятельности; преимущественное использование занятий, что значительно снижает интерес к искусству и не соответствует возможностям;

- преобладание методов и приемов «аналитического» характера, что может разрушить целостное эмоциональное переживание художественного образа; неориентированность в процессе организации на развитие творчества; преобладание методов, направленных на воспроизведение (репродукцию), а не на поиск собственных творческих способов;

- недостаточно осмыслены возможности социокультурного пространства (музеев, выставок, пространства такого города, как Санкт-Петербург) как основы для формирования вкуса, обогащения опыта эстетического восприятия мира у молодого поколения;

- к проблемам и противоречиям «компетентностного» плана можно отнести неготовность педагогов к организации художественной деятельности в соответствии с современными идеями художественно-творческого развития, неориентированность в современных разработках, незаинтересованность в изменении сложившейся практики [3, с. 138].

Для решения данных противоречий требуется:

- разработка технологии эстетического развития учащихся, основанной на идеях интегративного подхода, включающих дополнения в соответствии с современными реалиями и запросами, технологические компоненты (сочетание и разработка новых инновационных методов, приемов, средств, форм развития эстетической деятельности и опыта);

- разработка рационального механизма взаимодействия заинтересованных субъектов педагогического процесса (педагогов изобразительной деятельности и музейных педагогов);

- создание в аспекте современных приоритетов педагогических условий художественно-эстетического развития учащихся, учитывающего потенциал Санкт-Петербурга и художественные традиции города, определение моделей педагогического сопровождения процесса эстетического развития учащихся).

Стратегическими основами для ФГОС СПО являются:

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом РФ от 04.02.2010 № Пр — 271;

- План действий по модернизации общего образования на 2011-2015 гг., утвержденного Распоряжением Правительства РФ от 07.09.2010 № 1507 — р;

- Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2010 — 2020 гг. «Петербургская Школа 2020»;

- Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
- Основными положениями, лежащими в основе разработки практикума по изобразительной деятельности, являются:
 - культурологическая и духовно-нравственная направленность данной проблемы (технологии), поскольку искусство, в котором в концентрированном виде переданы разнообразные идеалы, ценности, идеи человечества (разных эпох, культур), может рассматриваться как неотъемлемая часть духовной и материальной культуры;
 - изучение основ изобразительной грамоты как смыслообразующей основы педагогической технологии, позволяющей интегрировать различные направления развития и образования (красота природы, быта, окружающего пространства; искусство и творческая деятельность); художественно-эстетического (освоение творческой деятельности), социально-личностного (становление уважительного отношения, нравственных норм и правил) развития в единстве;
 - ориентированность на современные концептуальные идеи, психолого-педагогические данные, социальные и педагогические реалии (учет субкультуры современных учащихся);
 - ориентированности целей и задач на формирование эстетического отношения к действительности и художественно-творческого развития, подразумевающего освоение человеческих (национальных и мировых) эстетических ценностей, эмоционально-эстетический отклик на проявление прекрасного в искусстве и в действительности, освоение начальных оценок и суждений (ценностных установок), творческую трансформацию опыта;
 - расширение кругозора и осваиваемого «горизонта» за счет создания обогащенного эстетического опыта, так и образовательно-коммуникативной (включение новых методов и приемов, средств (музейной педагогики, образовательных медиа ресурсов) с учетом потенциала Санкт-Петербурга (традиций художественной культуры, социокультурных возможностей);
 - вариативности используемых средств, методов и приемов с целью наиболее полного представления эстетических свойств и качеств окружающего мира;
 - признание права на собственное видение и понимание проявлений красоты (в природе, в художественном образе произведений), творческое самовыражение;
 - включенности в данный процесс разных заинтересованных субъектов и налаживание разнообразных социальных контактов.

В связи с современными требованиями проектирование образовательного процесса в системе СПО в соответствии с новыми ФГОС, на основе идей интеграции, по принципу тематического объединения должно соответствовать следующим качественным показателям:

- повышение качества педагогического процесса за счет применения современного учебно-методического комплекса (технологии художественно-творческого развития средствами творческой деятельности, включающей целевые и содержательные характеристики процесса, планирование, этапность художественно - творческого развития, новые (соответствующие ФГОС) механизмы мониторинга достижений учащихся, рекомендации, соответствующие ФГОС СПО.

- повышение качества художественно-творческого развития, образования и воспитания учащихся (на основе интеграции художественно-эстетического, социально-личностного и познавательного направлений).

- повышение профессиональной компетентности педагогов за счет освоения современных технологий (новых форм организации творческой деятельности в соответствии с ФГОС), развития аналитических и проектных умений, формирования мотивов профессиональной деятельности и ориентиров личных достижений (педагогического творчества), становление будущего специалиста [1, 288 с.].

Новые ФГОС предъявляют следующие требования к разработке практикума по изобразительному искусству в разделе ПМ.02 «Организация различных видов деятельности и общения детей»:

- Обновление и совершенствование качества образования;
- Повышение уровня художественно-эстетического и творческого развития учащихся, обеспечение высокого уровня «личных достижений» в соответствии с ФГОС;

- Проектирование образовательного процесса СПО в соответствии с ФГОС на основе идей интеграции, по принципу тематического объединения;

- Проектирование и апробация в соответствии с ФГОС исследовательской педагогической технологии художественно-эстетического творческого развития учащихся, основанной на интеграции разных образовательных областей и использовании проектной и исследовательской видов деятельности, на проявлении творчества в учёбе;

- Повышение профессиональной компетентности педагогических кадров по поиску новых интересных форм организации педагогического процесса;

- Организация методического обеспечения и методического сопровождения дистанционного процесса обучения.

Для обеспечения продуктивного педагогического процесса по практикуму изобразительной деятельности в разделе «Организация различных видов деятельности и общения детей» новых ФГОС с учётом интеграции разработан учебно-методический комплекс по циклу основных видов изобразительной деятельности с методикой обучения, соответствующий современным требованиям, который имеет следующие компоненты:

1. Нормативную и учебно-методическую документацию:

- стандарт ФГОС по разделу «Организация различных видов деятельности и общения детей»;

- рабочий учебный план (минимальный объем времени на дисциплину: с указанием максимальной, аудиторной (теоретические и практические занятия) нагрузки, самостоятельной работы);

- рабочие учебные программы, включающие пояснительную записку, описание роли дисциплины в подготовке специалиста, связь с другими учебными дисциплинами, обоснование структуры, требования к знаниям и умениям студентов, методические указания по изучению учебной дисциплины; тематические планы учебных дисциплин; содержание учебной дисциплины, номер и название раздела, содержание учебного материала, практические занятия, виды самостоятельной работы студентов, список учебно-методической литературы;

- технологические карты;

- программы промежуточной и итоговой аттестации студентов.

2. Средства обучения:

- учебно-методическую литературу, конспекты лекций;

- методическую литературу, методические пособия, рекомендации, методические разработки;

- дидактическое обеспечение, изобразительные пособия, плакаты, фотографии, натуральные пособия (для натурального рисования);

- технические средства, аудиовизуальные средства (видеофрагменты с использованием электронного образовательного ресурса (ЭОР), презентации по темам, мультимедийные продукты, технические средства программированного обучения с применением ЭОР [1, 311 с.].

3. Средства контроля:

- средства контроля на бумажном и электронном носителе для дистанционного обучения (программы повторения по всем курсам, требования к ЗУН, методические краткие программы повторения для дистанционного обучения с применением интернет ресурсов, методические разработки для выполнения практических работ с использованием обучающих программ интернет ресурсов, тесты по всем дисциплинам с использованием ЭОР [5];
- технические средства контроля (компьютерные контролирующие программы, тесты, викторины);
- использование в учебном процессе ЭОР по разделам, открытые образовательные модульные мультимедиа системы (ОМС), объединяющие электронные учебные модули трех типов: информационные, практические и контрольные. Электронные учебные модули созданы по тематическим элементам учебных предметов и дисциплин. Каждый учебный модуль автономен и представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, нацеленный на решение определенной учебной задачи.

Технологическая площадка федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) представляет собой современный программно-аппаратный комплекс, что очень удобно для преподавателей. Он обеспечивает надежное хранение образовательных ресурсов, безотказное функционирование сервисов и приложений. Площадка ФЦИОР используется для размещения сервисов, рекомендованных к использованию образовательными учреждениями всех уровней [6]. Процесс разработки и создания УМК в настоящий момент постоянно дополняется новыми методическими материалами и приводится в соответствие с современными требованиями ФГОС. Таким образом, учёт перечисленных в статье задач обеспечит современный уровень преподавания в условиях перехода к новым ФГОС, таких узкопрофильных междисциплинарных курсов, как практикум по изобразительному искусству. Область искусства в особенности требует от будущих специалистов творческого, креативного подхода к педагогической деятельности. В конце хочется привести слова академика А. Муратова: «Творить — это, прежде всего, что-то делать, кто не умеет делать, не сможет творить».

Список литературы:

1. Горвицин Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М.: Линка-Пресс, 1998. 456 с.

2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. М.: Академия 1999. 251 с.
3. Комарова Т.С. Обучение дошкольников технике рисования. М.: Педагогическое общество России, 2005. 357 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 312 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА

Кользенова Гульнара Шовкатовна

*зам. директора СОШ № 2, г. Нерюнгри, Республики Саха
(Якутия)*

E-mail: 03gulnar@mail.ru

В условиях комплексной модернизации системы образования изменяется система уровней образования и образовательных программ, а также актуальным является сочетание различных форм обучения. Одной из таких систем является дуальное обучение.

Опыт использования дуальной системы обучения показал следующие преимущества этой системы по сравнению с традиционной:

- дуальная система подготовки выпускников устраняет основной недостаток традиционных форм и методов обучения — разрыв между теорией и практикой;
- в механизме дуальной системы подготовки заложено воздействие на личность выпускника, создание новой психологии будущего работника;
- дуальная система обучения создает высокую мотивацию получения знаний и приобретения навыков в работе, т. к. качество их знаний напрямую связано с выполнением служебных обязанностей на рабочих местах;
- учебное заведение, работающее в тесном контакте с заказчиком, учитывает требования, предъявляемые к будущим специалистам в ходе обучения.

Дуальная система обеспечивает выпускнику школы плавное вхождение в трудовую деятельность, без неизбежного для других

форм обучения стресса, вызванного недостатком информации и слабой практической подготовкой. В настоящее время для эффективной профессиональной и личностной самореализации требуются не только профессиональные, но и социальные, экономические, коммуникативные компетенции, которые сопровождают практически все виды профессиональной деятельности. Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда. Модульно-компетентностный подход в профессиональном обучении представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося.

Результатом профессионального обучения в рамках модульно-компетентностного подхода в дуальном образовании является проектная работа, в которой отражены все ключевые компетенции выпускника (профессиональные, социально-личностные, коммуникативные).

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

В профильном обучении проектирование — основной вид познавательной деятельности школьников. Проектной деятельностью занимаются обучающиеся 10—11 классов дуального образования. Используя проектирование как метод познания, учащиеся приходят к переосмыслению роли профессиональных знаний в социальной практике. Реальность работы над проектом, а главное — рефлексивная оценка планируемых и достигнутых результатов, помогают им осознать, что знания это не столько самоцель, сколько необходимое средство, обеспечивающее способность человека грамотно выстраивать свои мыслительные и жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализоваться как личность.

Целью проектной деятельности является создание условий для приобретения и развития учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося.

Проектная деятельность способствует формированию ключевых компетенций выпускника, а также успешно решает триединые задачи:

Образовательная:

- создаёт у учащихся образ цельного знания;
- повышает мотивацию учащихся в получении дополнительных знаний;
- изучение важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации);
- интерпретация результатов.

Воспитывает:

- значимые общечеловеческие ценности (социальное партнёрство, толерантность, диалог);
- чувства ответственности, самодисциплины;
- способности к самоорганизации;
- желания делать свою работу качественно.

Развивает:

- исследовательские и творческие способности личности;
- способность к самоопределению и целеполаганию;
- умения самостоятельно конструировать свои знания;
- коммуникативные умения и навыки;
- способность ориентироваться в информационном пространстве;
- умение работать с различными типами текстов;
- умение планировать свою работу и время;
- навыки анализа и рефлексии, умение представить результаты своей работы.

Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Метод проектов — это одна из педагогических технологий, успешно применяемая в дуальном образовании, которая позволяет создать условия для формирования ключевых компетенций учащегося. К таковым, например, относятся:

- понимание постановки задачи, сути учебного задания, характера взаимодействия со сверстниками и преподавателем, требований к представлению выполненной работы;

- планирование и составление последовательности действий, а также конечного результата и представление его в виде завершенного продукта;

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое имеет целью научить обучающихся:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);

- целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;

- поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;

- выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования;

- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению).

- практическому применению знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;

- самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);

- представлению результатов своей деятельности и хода работы (презентации).

«Все, что я знаю, я знаю для чего мне это надо и где и как я могу это применить» — вот основной тезис современного понимания метода проектов.

Темы и проблемы проектных работ подбираются в соответствии с личностными предпочтениями каждого обучающегося и должны находиться в области их самоопределения на профильном предмете с последующей защитой результатов в качестве творческого экзамена. Опираясь на опыт и интересы школьника, учитель помогает ему выбрать направление, цели и содержание учебной деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее реализации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта.

Этапы проектной деятельности

1. Организационно-подготовительный

Определение темы проекта, его цели и задач, поиск необходимой для начала проектирования информации, разработка плана реализации идеи. Учитель оказывает помощь в подборке необходимых материалов, определении общего направления и главных ориентиров

поиска, определении критериев оценки деятельности учащихся на всех этапах.

2. Поисковый

Сбор, анализ и систематизация необходимой информации, обсуждение ее с учителем, выдвижение и проверка гипотез, оформление макета или модели проекта, самоконтроль. Роль учителя на данном этапе - регулярное консультирование по содержанию проекта, помощь в систематизации и обобщении материалов, индивидуальные и групповые консультации по правилам оформления проекта, стимулирование умственной активности учащихся, отслеживание деятельности каждого участника, оценка промежуточных результатов.

3. Итоговый

Оформление пакета документов по проекту и информационных стендов, схем, диаграмм, подготовка устной презентации и защита содержания проекта, рефлексия. Роль учителя при этом: помощь в разработке отчета о работе, подготовка выступающих к устной защите, отработка умения отвечать на вопросы оппонентов и слушателей, выступление в качестве эксперта на защите проекта, участие в анализе проделанной работы.

Какова роль учителя в проектной деятельности? Авторитет учителя определяется его способностью быть инициатором интересных начинаний. Впереди будет тот, кто инициирует и провоцирует самостоятельную активность учащихся, кто бросает вызов их сообразительности и изобретательности. Это оказывается еще и вызовом самому себе. В определенном смысле учитель перестает быть только «чистым предметником» — он становится педагогом широкого профиля, педагогом, помогающим ученику увидеть мир во всем его единстве, красоте, многообразии.

Проектная деятельность учащихся 10—11 классов — это творческая многогранная деятельность, которая в большей степени должна быть самостоятельным решением проблемы на основе приобретения дополнительной учебной информации (по ходу работы над проектом) и представлена как авторский самостоятельный взгляд на решение поставленной проблемы, в том числе на основе изучения литературных источников.

Таким образом, динамичное развитие в процессе практической допрофессиональной подготовки личностных качеств и ключевых компетенций становится ядром содержания профильного образования. А ядром педагогической технологии, позволяющей реализовать новое содержание, на сегодняшний день является метод проектов.

Список литературы:

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. — с. 195,198, 206.
2. Левина Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании. / Развитие интеллектуальной активности.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
4. Дуальная образовательная программа: зарубежный опыт и российские перспективы (Высшее образование в России, № 10, 2006 год)

ПОИСК НРАВСТВЕННЫХ ИСТИН НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Костюченко Любовь Григорьевна

*учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 39 с
углубленным изучением отдельных предметов, г. Смоленск*

E-mail: edelmut@mail.ru

*Если вы хотите, чтобы ваши питомцы
стремились к добру, — воспитывайте тонкость,
эмоциональную чуткость юного сердца.*

В.А. Сухомлинский

Одной из главных задач современной школы является духовно-нравственное воспитание учащихся.

Детей надо учить нравственности, как мы учим их всему остальному — наукам, музыке, рисованию. И это обучение нравственности требует постоянного внимания и совершенствования. Формирование нравственной культуры школьников — довольно широкое и емкое понятие, но оно включает, прежде всего, обучение ребенка жить в гармонии с самим собой, с миром, чтобы, оставшись наедине с собой, не было стыдно за свои поступки, не мучило угрызение совести.

Нравственность — это безразличное, неформальное отношение к ребенку со стороны взрослых, создание условий его пониманию самого себя, своих мироощущений, ценностных ориентаций.

Альберт Лиханов в рассказе «Музыка» пишет: «У всякого человека есть в жизни история, которая как зарубка на дереве: потемнеет

от времени, сравняется, смолой ее затянет, но приглядишься посильней — вот она, тут, осталась». Особенно глубоко зарубки, полученные в детстве. Хорошо, если добро этому причина. А если нет? Обидное слово, ранящий взгляд, грубость и непонимание, ранив душу, обязательно откликнутся потом. Все в нас: и хорошее, и плохое — из детства. Поэтому у каждого человека должно быть счастливое детство, время любви и защищенности. И особая роль принадлежит в этом учителю, которому семья доверила самое ценное и хрупкое — душу ребенка.

Главная задача педагога — сделать все, чтобы ребенок, не потеряв своей неповторимости, уникальности, нашел место в этом непростом, быстро меняющемся мире, стал настоящим Человеком. Огромные возможности для решения этой задачи дает литература, которая, освещая вопросы бытия, проблемы жизни, учит пониманию и состраданию, любви и честности. Она связана с общественной и внутренней сущностью человека. Не случайно ее специфичность определена многими писателями, критиками как «человековедение».

Необходимо достучаться до сердца каждого ученика, приобщая его, вопреки «социальному ненастью», к миру настоящих нравственных ценностей. Образование — длительный этап жизни человека, в эти годы он не только обучается, но и формируется как личность вне школы — дома, с друзьями, в контактах с родной природой и малой родиной, осмысляя человеческую жизнь вообще. Самый верный компас личности в трудную пору ее становления — это извечные заповеди добра и совести, которые так щедро вобрала в себя русская литература.

Современный урок должен позволить детям в коллективе сверстников размышлять о жизни, о добре и зле, о достоинстве и чести. Важно организовать чтение произведения так, чтобы анализ был не только обучающим, но и нравственно впечатляющим, пробуждающим потребность видеть нравственные смыслы в общении с художественным произведением. Для этого при чтении текста следует направлять учащихся, обращать их внимание на поступки героев, мотивы таких поступков, важно создать атмосферу доверия во время обсуждения прочитанного.

В школьных учебниках литературы предусмотрена такая система: дети изучают произведения устного народного творчества, современную прозу, лирику, драму. Система нравственно-эстетических и социальных представлений и чувств задается отбором фактического круга чтения и методами работы. Уровень читательских интересов учеников формируется всем кругом их чтения, включающим произведения, которые составляют достояние отечественной литературы.

Русская литература даёт великолепные возможности для воспитания таких нравственных понятий, как совесть и долг. Так, например, при анализе произведения А. Пушкина «Капитанская дочка» невозможно не сказать об этих понятиях. Автор выступает против лжи, предательства и вероломства. Важно установить связь этого классического произведения с нашей современностью, пробудить раздумья учеников над вопросами морали, поведения, как верность данному слову, бескорыстие в любви и дружбе, благодарность за добро и желание принести добро другим людям, рыцарство, чувство чести и собственного достоинства.

Изучая в старших классах романы Ф. Достоевского «Преступление и наказание» и Л. Толстого «Война и мир», дают неограниченные возможности учащимся задуматься: «Как жить?» Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» преподносит много нравственных уроков. И один из них — умение понять другого человека, простить его. А это подчас требует преодоления собственного «я». Простить - значит забыть о душевной ране, боли, нанесенной этим человеком. И возникают вопросы, обращенные не к героям Л. Толстого, а к самим себе: умеем ли мы прощать? Какова цена нравственной чистоты человека?

Наши ученики ещё недостаточно взрослые люди и имеют небольшой жизненный опыт, обладают скромными навыками анализа личности героя. Поэтому работа по оценке нравственного облика литературных героев строится на конкретном сопоставлении возможного и реального. Богатый материал для нравственного воспитания человека даёт современная литература. Произведения В. Распутина, В. Астафьева, А. Солженицына, К. Паустовского — это просто золотой фонд для нравственного воспитания учащихся. На материале произведений этих писателей можно обсуждать вопросы о смысле человеческой жизни, духовности, милосердии, добре и зле, праведничестве, о большой и малой родине, о душе и памяти.

В выпускном классе с огромным интересом обсуждаются темы войны, материнства, сиротства. Никто из старшеклассников не остается равнодушным при чтении романа Марии Глушко «Мадонна с пайковым хлебом». Это произведение о великой силе духа людей в годы военного лихолетья. Мария Васильевна создала роман о пережитом в те годы. «Лик мадонны войны тёмн и некрасив, она живёт на пайковом хлебе, и не выжать ей из груди и капли молока для младенца-заморыша, которого уже теперь, едва он успел родиться, не в легенде, а в действительности распинает война голодом и холодом, на которого направляют смертоносный груз бомб». И если

старшеклассники оставляют такие отзывы о прочитанном, значит уроки прошли не зря.

Из сочинений:

1. «Как я люблю такую прозу!.. Как порой ее не хватает... Такой простой, искренней, без ужимок и иносказаний, без тайных смыслов и мистификаций... Берущей твоё сердце, твою душу на первых же страницах и не отпускающей их и после прочтения последней...

Война, лишения, крах надежд, потери и разлуки, страшный голод, холод — глазами хрупкой женщины, юной мамы, глазами Мадонны с пайковым хлебом... Нет, здесь нет слезовыжимания, не бойтесь... Нет надрыва, патриотического пафоса... Здесь все очень просто и прямо, без жалости к себе, без идеализирования ситуаций и героев...

Но о таких вещах, что ты в очередной раз понимаешь, КАК надо ценить то, что имеешь... КАК надо делать все возможное, чтобы сберечь мир... Очень, очень хочу, чтобы эту повесть прочитало как можно больше людей. Это всего лишь одна из историй о людях Великой Отечественной — но каждая из этих историй достойна нашего прочтения и нашего преклонения. Ведь правда?»

2. «Пока читаешь, не можешь не кричать: Так не должно быть! Не должно... Но именно такие книги, написанные без истерики, спекуляций очень простым и обыденным языком, именно такие книги бьют в цель сильнее всего. Когда в обычную жизнь, устоявшуюся жизнь, со своим «правильно»/«не правильно» врывается война и перекорректирует жизни, перетасовывает людей, как карты в колоде и, вдруг, оказывается — Если друг оказался вдруг И не друг, и не враг, а — так, Если сразу не разберешь, Плох он или хорош... Если вчерашний ещё «сомнительный» элемент становится человеком, ближе которого в данный момент нет, а близкие люди... даже думать о них не хочется... Война глазами хрупкой, юной и одинокой мамы... Что может быть страшнее для женщины, чем крик голодного ребенка? На какие только унижения не пойдешь ради того, чтобы накормить ребенка...

После таких книг хочется выйти на улицу, смотреть в чистое небо и говорить: «Только бы не было войны...» И благодарить, благодарить тех, кто ВЫЖИЛ...низко поклониться тем, кто навсегда УШЕЛ...Низкий вам поклон!»

3. «Повесть о матери, судьбу которой пережевывает война. О том, как молодая, наивная девушка вынуждена знакомиться с реалиями жизни. О ее удивлении, когда рушатся привычные устои. О том, что хороших и добрых людей, все-таки, больше, чем плохих. О той грани, дальше которой человеку падать нельзя.

Здесь нет «страшных откровений» о войне, здесь не рассказывается об ужасах фронтовой жизни. Просто — судьба человека. Но как же ясно и правдиво она описана! Эту книгу нужно читать, чтобы сбивать с войны ненужную романтику. Чтобы напоминать, что выигравших войну — нет, если она приносит столько страданий. Люди, цените своих близких! И чужих близких цените тоже!»

Старшеклассники учатся работать с художественным словом, анализировать художественные детали, сопереживать героям, ведут самостоятельный поиск нравственных истин. А ведь хорошо известно, что нравственные истины, добытые самостоятельно, остаются с человеком на всю жизнь.

Уроки литературы тем выигрышны, что они побуждают вести взволнованный разговор о непростых проблемах нашей жизни, о сложной судьбе героев произведений, о бездуховности, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле. Весь цикл произведений, который предложен для изучения в школе, рассчитан на формирование у учащихся таких качеств как духовность и нравственность. Постигание нравственных категорий через постижение художественных образов — вот идеал в преподавании уроков литературы.

Специфика нашей работы такова, что мы сеем зерна разума и доброты, а прорастают они еще не скоро и не вдруг. Иногда к нашей общей печали не прорастают совсем. Но если после наших уроков учащиеся станут хоть немного чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия долг, честь, ответственность, порядочность не останутся для многих фразой из книги, то учитель может считать свою задачу выполненной, пусть и не полностью.

Уважая в ученике личность, мы учим его ценить свою уникальность и неповторимость других. Это долгий и сложный процесс. опору — и я дорасту до солнца»,— ответила лоза. Такой опорой и должен стать учитель. Помочь маленькому человечку превратиться в Человека, набраться сил и раскрыться — вот истинное предназначение учителя.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: Учебное пособие. — РГПИ, 1986. 125 с.
2. Васильева З.Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. — М: Просвещение, 1992. 45 с.
3. Дереклеева Н.И. Классные часы по теме «Нравственность». — М., 2007. 34 с.

**ДЕТСКИЙ КОНКУРС ИСПОЛНИТЕЛЕЙ
ТАТАРСКОЙ И БАШКИРСКОЙ МУЗЫКИ:
ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА
ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ**

Кочекоев Владимир Федорович

канд. пед. наук, доцент, ЧГАКИ, г. Челябинск

E-mail: v_kochekov@mail.ru

Музыкальному воспитанию детей всегда придавалось большое значение. Концепция проекта обновления деятельности детских музыкальных школ определяет: «Не подлежит сомнению, что приобщение молодого поколения к высокому искусству, в том числе музыке, следует считать одной из приоритетных задач разных видов образования» [2].

Вопросы сохранения национальной культуры, воспитания подрастающего поколения в духе национальных традиций — важная государственная задача. Правовед М.Н. Ершов еще в 20-х годах прошлого столетия отмечал: «Без национальной идеологии, без национального самосознания и национального воспитания нет нации, нет и государства» [1, с. 81].

Эти две важные задачи во многом решает проект челябинских музыкантов «Детский конкурс исполнителей татарской и башкирской музыки», являющийся уникальным в России, который удачно стартовал в 1979 г. на базе Детской школы искусств № 7 г. Челябинска.

Об успешности конкурсов говорят его долгосрочность, стабильно высокий количественный контингент выступающих детей, большой интерес, проявляемый к нему со стороны Башкортостана, Татарстана, других российских регионов.

Актуальность данного проекта вызвана необходимостью выполнения социального заказа на сохранение, поддержку и развитие национального музыкального искусства в рамках дополнительного художественного образования детей.

Выбор направления конкурса был продиктован тем фактом, что значительную часть населения Уральского края составляют татары и башкиры.

Конкурс призван способствовать пропаганде и развитию национальных музыкальных традиций, приобщению участников

музыкального состязания к профессиональному национальному исполнительскому искусству.

Особо следует подчеркнуть воспитательный аспект данного проекта:

- гуманизация обучения (направленность пропаганды национального искусства и образовательного процесса на конкретную личность учащихся);
- воспитание гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных основ личности у юных исполнителей;
- формирование и развитие у молодежи чувства толерантности, взаимообогащения и взаимопонимания между детьми разных национальностей.

За годы существования конкурса более тысячи юных музыкантов — воспитанников школ искусств республик Татарстан, Башкортостан, Курганской, Свердловской, Челябинской и других областей — стали его участниками.

Уникальность и самобытность данного конкурса отражаются в положении и требованиях конкурса: участники — это учащиеся инструментальных отделений детских музыкальных школ и детских школ искусств. Второй уникальной возможностью проявления дарований детей в области национального исполнительского искусства является наличие в положении конкурса номинации «Ансамбль», где могут участвовать однородные, смешанные и фольклорные составы инструменталистов. Наблюдается замечательная тенденция возрождения искусства исполнения на редких национальных инструментах — курае, думбре, кыл-кубызе.

Одним из самых значимых аспектов конкурса является многонациональный состав участников мероприятия. В настоящем празднике детского искусства принимали и принимают участие дети разных национальностей, проживающих в Уральском регионе и за его пределами. Призовые места, вплоть до Гран-при в исполнении татарской и башкирской музыки, завоевывали русские, украинцы, евреи, армяне, представители других национальностей. Мы считаем, что это наивысший показатель уважения и понимания другой национальной культуры, ее традиций и обычаев.

В конкурсе программы участников отражают огромную перспективу развития профессионального мастерства юных исполнителей и формирование самобытного эстетического вкуса на примерах лучших образцов национального творчества.

Одной из особенностей положения конкурса является право жюри наградить участников не только «классическими» дипломами Гран-при, лауреатов (I, II, III), дипломантов, но и отметить детей специальными

дипломами и призами: «За лучшее исполнение обработки народной музыки», «За лучшее исполнение авторского произведения», «За лучшую аранжировку», «Лучшему концертмейстеру» и т. д., что способствует расширению возможности проявить способности юных воспитанников, их педагогов в выборе репертуара, перспективы сотрудничества с современными авторами татарской и башкирской музыки. Кроме этого, потребность в расширении репертуара стимулирует его участников к собственному творчеству — созданию аранжировок, обработок, переложений, оригинальных сочинений и т. д.

Инициатором этого начинания стал директор ДШИ № 7 г. Челябинска Народный артист Татарстана, заслуженный артист России, председатель Челябинской областной организации «Центр татарской и башкирской культуры» М.А. Шарафутдинов, внесший огромный вклад в организацию, развитие и популяризацию этого музыкального состязания юных музыкантов.

За последние 12 лет жюри формируется из ведущих специалистов татарской и башкирской культуры и искусств Уральского региона. Это: Ш.С. Амиров — народный артист России, профессор УГК им. М.П. Мусоргского, Р.М. Бакиров — заслуженный деятель искусств республики Татарстан, профессор МаГК им. М. Глинки, член Союза композиторов России, А.А. Абдурахманов — заслуженный артист России, профессор, зав. кафедрой оркестровых, струнных, духовых и ударных инструментов ЧГАКИ, руководитель камерного оркестра «Классика», Г.М. Хайрутдинов — старший преподаватель МаГК им. М. Глинки.

Оценивая результаты и содержание детского конкурса, необходимо отметить глубокое освоение национальных музыкальных традиций, очевидный рост качества исполнения, расширение и обогащение исполняемого репертуара, а также высокий уровень динамики развития конкурса в целом.

Востребованность и успех возникновения подобного проекта оказался настолько очевиден, что при инициации и поддержке оргкомитетом «Детского конкурса исполнителей татарской и башкирской музыки» г. Челябинска был организован Зональный конкурс юных исполнителей татарской и башкирской музыки в г. Магнитогорске. Этот конкурс имеет неопределимое значение для развития и пропаганды главной идеи замысла. На протяжении всех лет возглавлял и курировал конкурс заслуженный деятель искусств республики Татарстан, профессор МаГК им. М.И. Глинки, член Союза композиторов России Р.М. Бакиров.

Достоянием конкурса является активное сотрудничество и культурные связи с различными общественными организациями. В про-

ведении и поддержке конкурса неизменно участвуют Челябинская областная организация «Центр татарской культуры», Челябинская областная организация «Центр башкирской культуры», Исполком Курлуртая Башкир г. Челябинска и Челябинской области, Областное государственное учреждение «Дом дружбы народов» Челябинской области.

Одним из явных подтверждением возрастающей актуальности и популярности конкурса является постоянное внимание к организаторам, участникам и жюри конкурса средств массовой информации. Так, представители периодических изданий «Дуслык» (учредители: Челябинский областной татарский народный центр), «Уралым» (учредители: Челябинский областной башкирский народный центр), «Южноуральская панорама» (учредители и издатели: правительство и законодательное собрание Челябинской области) регулярно освещают происходящие события в ходе реализации данного проекта. Одновременно с прессой на уникальное явление обратили внимание ведущие телекомпании г. Челябинска — «Панорама», «31 канал».

На протяжении всех лет существования конкурса очевидно прослеживается неизменный рост практически всех аспектов проекта инновационной технологии. Это подтвердилось на государственном уровне: в 2008 году жюри Всероссийского конкурса инновационных социальных технологий «Созидая во имя Великой России» в номинации «Образование» наградило Дипломом лауреата Регионального этапа конкурса инновационных социальных технологий МУ дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 7» г. Челябинска.

На протяжении всей истории статус конкурса возрастал: областной, региональный, Всероссийский. С 2012 г. конкурс получает статус Международного. Постоянно расширялась, и продолжает расширяться, «география» конкурса.

Трудно переоценить значимость данного проекта: происходит постоянная переоценка задач и целей мероприятия в условиях современных социально-общественных и нравственных потребностей, и поэтому круг идей, вектор перспектив, постоянно возрастающий контингент участников этого конкурса позволяют делать вывод о дальнейшем эффективном развитии проекта и привлечении внимания к нему со стороны других регионов Российской Федерации.

Список литературы:

1. Ершов М.Н. Школа и национальная проблема: социально-педагогический очерк. — Харбин, 1926. 83 с.
2. Играем с начала. Концепция проекта обновления деятельности детских музыкальных школ // Всерос. муз-информ. газ. — 2012. — № 1 (95).

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД НА УРОКАХ РАЗНОЙ ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Панкратова Галина Петровна

*Заслуженный учитель России, отличник народного образования,
ветеран труда, учитель начальных классов МАОУ СОШ*

«Земля родная»

г. Новый Уренгой

E-mail: Marina.sereda1985@list.ru

В настоящее время стремительно возрастает объём информации, которая используется для практической жизни и научных исследований. В этих условиях человеку необходимо обладать не только некоторой фиксированной суммой знаний, умений и навыков, но, главное, уметь ориентироваться в информационном пространстве, быть способным ставить перед собой цель, достигать её, не ущемляя прав окружающих его людей, уметь адекватно себя оценить и прогнозировать развитие дальнейших событий.

О приоритете развития личности ребёнка в процессе обучения, формирования у него деятельностных способностей писали В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.

Исторический опыт развития педагогики доказывает, что реализация современных целей образования возможна только в деятельности самого ребёнка.

«Надо учить не содержанию науки,
а деятельности по её содержанию»

В.Г. Белинский.

Концептуальной идеей построения технологии обучения по федеральным стандартам второго поколения в системе непрерывного образования явилась идея включения ученика в активную познавательную деятельность.

Ещё Сократ говорил о том, что научить человека играть на флейте можно только в том случае, когда он сам будет на ней играть.

Для успешной реализации технологии базового процесса в любой системе деятельности необходимо выполнение определённых требований для элементов системы.

Таковыми требованиями являются семь условий успешной реализации технологии деятельностного метода, сформированные в виде дидактических принципов:

1. Принцип успешной деятельности в том, что ученик получает знания не в готовом виде, а добывает сам в процессе собственной деятельности.

2. Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне технологии, содержания и методики.

3. Принцип целостного представления о мире предполагает формирование у ребёнка обобщённого, целостного представления о мире (природе — обществе — самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук.

4. Принцип минимакса заключается в следующем: школа обязана предложить ученику содержание образования на максимальном (творческом) уровне и обеспечить его усвоение на уровне социально безопасного минимума.

5. Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессовых факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

6. Принцип вариативности предполагает формирование у учащихся способности к системному перебору вариантов и выбору оптимального варианта.

7. Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Приведённые выше принципы деятельности, обеспечивают передачу детям знаний в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной модели школы — принципами наглядности, преемственности, доступности, научности, системности, активности, сознательности усвоения знаний.

К важным особенностям деятельностного метода относится его универсальность и гибкость, творчество и непрерывность, этот метод содержит в себе богатый воспитательный потенциал, возможно ещё не раскрытый в полной мере.

«Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нём воспитание идёт впереди, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания, как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становлению личности» Ш.А. Амонашвили.

Во всём педагогическом процессе подразумевается направленность предстоящей деятельности на сотворчество учителя и ученика.

Внутренняя потребность (Хочу.)→Доверительные отношения (Могу?)→Духовная общность (Верю!)

Учитель верит в безграничные возможности своего ученика так, как и ученик верит в то, что участие учителя будет искренним, совет — добрым, а вера — созидательной. На этом пути важным моментом, определяющим веру в успех, формирующим устойчивый интерес к деятельности, творчеству, ставится на первое место — воспитание воли. Ведь очень важно, чтобы первые волевые решения доставляли ребёнку радость, давали опыт побед над собой. Ведь известно, что даже маленькая победа над собой делает человека намного сильнее. Это путь к воспитанию воли, к утверждению собственного «Я». Это важнейший психолого-педагогический момент, когда воспитание, обучение и развитие неделимы и проявляются в своей целостности.

Гуманно-личностный подход и деятельностный метод способствуют развитию интеллектуальных и эмоциональных свойств маленького человека. Учитель ищет сближение со всеми актуальными современными подходами к образовательной деятельности. Таким образом, реализацией современных подходов к образовательной деятельности является интеграция деятельностного и гуманно-личностного подходов.

Интеграция деятельностного и гуманно-личностного подхода предполагает:

1. Самоопределение к деятельности.
2. Актуализация знаний и фиксация затруднения

в индивидуальной деятельности.

3. Выявление причин затруднения и постановка цели.
4. Проект выхода из затруднения («открытие» нового знания).
5. Первичное закрепление во внешней речи.
6. Самостоятельная работа.
7. Включение в систему знаний и повторения
8. Рефлексия деятельности (итог урока).

Органичное соединение гуманно-личностного и деятельностного подходов, их взаимопроникновение позволяет вывести на качественно другой уровень диалог учителя и ученика, наполняет его высоким чувством доверия и ответственности, радостного созидания. В практике используются уроки деятельностной направленности по всем предметам такого типа:

- уроки «открытие» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

В каждом уроке существуют две основные цели каждого типа, например:

1. Урок «открытия» нового знания.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия.

Образовательная цель: расширение понятийной базы за счёт включения в неё новых элементов.

2. Урок рефлексии.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к коррекции способов действий и реализации коррекционной нормы. (Другими словами, формирование способности к фиксации собственных затруднений в деятельности, выявлению их причин, построению и реализации проекта выхода из затруднений).

Образовательная цель: коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов.

3. Урок общеметодологической направленности.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

Образовательная цель: выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

4. Урок развивающего контроля.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции.

Образовательная цель: контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

При подготовке к урокам в соответствии с его типологией необходимо придерживаться структуры урока, которую можно изобразить блок-схемой.

Организационный момент→Актуализация знаний→Проблемное объяснение с использованием моделей и схем→Первичное закрепление во внешней речи→Самостоятельная работа с самопроверкой→Включение в систему знаний и повторение→Рефлексия деятельности (итог урока).

Наблюдения показали, что в классах, обучающихся по системе деятельностного метода, идёт: тенденция к снижению личностной тревожности, отмечается высокий уровень интеллекта, глубокое овладение понятиями, развивается логическое мышление, умение переносить полученные навыки на другие учебные предметы, умение ориентироваться в сложных ситуациях, появился интерес к процессу познания. Придерживаясь системы деятельностного метода Центра «Школа 2000...» можно реализовать многоуровневую основу

не только для эффективного обучения учеников базовым навыкам предметов, но и для комплексного, своевременного развития многогранной личности гражданина XXI века.

Хочется процитировать, что именно: «Результат будет укреплять твою веру в ребёнка и в себя как Учителя»

Победи себя — и ты будешь так горд и счастлив, что не захочешь побеждать других». (Мухина В. «Возрастная психология. Феноменология развития».)

Несомненно, выделяются определённые проблемы. Вот некоторые из них:

1. Для освоения всего объёма программного материала необходимым условием является ритм учащихся, а на практике часть детей обладает противоположными психологическими качествами или личностными качествами. А это сказывается на результате обучения.

2. Наблюдается слабая мотивация к деятельности, не сформировано положительное отношение к учению. Умение включаться в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Но, несмотря на имеющиеся проблемы, практика показывает, что введение новых программ — «Школа 2000...», «Школа 2100», основанных на системно-деятельностном подходе привело к формированию у выпускников младших классов следующие показатели познавательного развития: инициативность, наблюдательность, склонность искать причины увиденного, склонность к размышлению, аргументации своего мнения.

Любой педагог хорошо знает — только то, что пропущено через себя, через деятельность ребёнка, его практический опыт, его эмоциональное переживание, запомнится им на всю жизнь, станет его способностью. Даже народная мудрость гласит: «Я слышу — и забываю, вижу — и понимаю, делаю и умею».

Список литературы:

1. Петерсон Л.Г. Теория и практика непрерывного образования. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001, 124 с.
2. «Школа 2000...». Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы // Под науч. ред. Г.В. Дорофеева. Вып. 3. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2000, 89 с.
3. «Школа 2000...». Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг // Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Вып.4. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002, 45 с.
4. «Школа 2000...» Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. Выпуск 5. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2005, 73 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Морозова Наталия Юрьевна

аспирант НИИРПО, ГБОУ СПО

Колледж архитектуры и строительства № 7

г. Москва

E-mail: n.morozova61@mail.ru

Российское профессиональное образование в настоящее время активно встает на путь системных инновационных преобразований. Оно обоснованно претендует на одно из ведущих мест в развитии социально-экономических процессов России. Для выполнения этой миссии за последнее десятилетие в профессиональном образовании столицы произошли качественные перестройки.

Современное образование — это образование с все большей долей участия информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий. Необходимость обеспечения полноценного участия ИКТ и ДОТ в процессах образования и обучения — это основной путь и стимул развития педагогической науки и практики [1, с. 12]. Информационные технологии меняют образ мышления, меняют привычки и взгляды, даже у взрослых.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными инновационными изменениями в педагогической теории и практике, а, следовательно, и в системе современного профессионального образования. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

Одна из основных причин, по которой объективно необходимо повышать профессиональную компетентность педагогов колледжа,

в том числе преподавателей экономических дисциплин, является внедрение в учебный процесс компьютерной техники и интерактивного оборудования.

В настоящее время актуальной становится реализация в нашем колледже модели обучения на основе применения информационных технологий в органичном комплексе с другими современными педагогическими технологиями, в рамках программы «один компьютер — один студент». ИТК не должны быть только вспомогательными средствами в педагогической или учебной деятельности, они должны стать средством создания обучающей информационной среды — главного инструмента современного образовательного процесса.

Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие педагога и студента. Роль современного преподавателя становится все более значимой, потому что в современном массиве информации студенту нужно помочь и с навигацией, и с валидацией [3]. Преподаватель сегодня должен больше знать, владеть ИКТ и ДОТ, уметь работать с новыми взглядами и потребностями студентов, должен уметь выбирать и применять в учебном процессе дидактически обоснованные средства ИКТ, в том числе Интернета, во всех формах получения образования. Также ИКТ и ДОТ можно использовать для создания презентаций, раздаточных материалов, учебных пособий, статей, практикумов, развернутых программ курсов, методических указаний. Этим обеспечивается постоянная актуализация знаний.

Всю деятельность преподавателя можно представить в виде трех этапов:

- *Планирование и подготовка* — данный этап предполагает диагностику потребностей студентов в сопровождении и поддержке, определение исходного уровня их знаний и умений, подготовку пакета методических материалов сопровождения.
- *Сопровождение* — углубление знаний, развитие навыков и умений студентов, консультирование по конкретным проблемам, информационная аналитическая поддержка, организация информационного обмена и контактов между студентами.
- *Рефлексия* — закрепление усвоенных знаний, приобретенных навыков и умений, развитие опыта решения профессиональных задач, отслеживание успехов и изменений студентов, итоговая оценка эффективности процесса сопровождения.

Базовые экономические дисциплины, такие как «Экономика отрасли», «Основы менеджмента» и т. д., изучаются на втором курсе.

Опыт показывает, что в основном студенты второго курса не умеют устно излагать свои мысли и в связи с этим испытывают затруднения при выступлениях на публике, даже если это своя группа. Защита реферата превращается в чтение текста с листа. При этом одним из требований рынка труда, к специалистам со средним профессиональным образованием является умение четко и связно излагать свои мысли в письменной и устной формах.

Для решения этой проблемы можно использовать активные методы обучения, такие как деловые игры, викторины, уроки-беседы, которые побуждают студентов к диалогу на заданную тему. Особое место отводится использованию в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий, которые призваны активизировать познавательный интерес и познавательную деятельность студентов.

Во многих исследованиях познавательный интерес как мотив учения рассматривается во взаимной связи с другими мотивами, однако многие ученые считают познавательный процесс самым сильным мотивом учения [2].

Признаками, отличающие познавательный интерес от других мотивов учения, являются:

- познавательный интерес — наиболее предпочитаемый студентами мотив среди других мотивов учения;
- познавательный интерес как мотив учения «раньше и более осознается ими»;
- познавательный интерес как мотив носит «бескорыстный характер»;
- познавательный интерес, «создавая внутреннюю среду развития, существенно меняет силу деятельности, влияет на ее характер протекания и результат»;
- познавательный интерес развивается в кругу других мотивов и взаимодействует с ними;

Учебный процесс в этом случае может строиться следующим образом. Перед началом изучения нового раздела студентам выдаются темы рефератов и определяются сроки их защиты. Далее проводятся уроки теоретического обучения с обязательными блиц опросами по каждой теме. Наиболее продуктивными будут опросы с привлечением информационных технологий, т. к. они сократят время преподавателя на проверку работ и позволят обучаемым самостоятельно проанализировать результаты своей работы. В конце освоения раздела на практических занятиях заслушиваются рефераты и проводятся дискуссии по наиболее интересным вопросам. В ходе таких дискуссий в разговор оказываются вовлеченными почти все студенты. При этом

рушатся психологические барьеры, вызывающие страх студентов перед ведением диалога с преподавателем на заданную тему.

Далее имеет смысл переходить к такому активному групповому методу обучения, как деловая игра. В экономической деловой игре каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятых правил игры. Это также позволяет студентам включиться в диалог согласно установленным правилам игры и заданной роли. Однако деловая игра — это искусственно созданная ситуация, которая не может в полной мере заменить реальный диалог и отразить способности студентов к устному изложению своей мысли. Поэтому к деловым играм нельзя прибегать часто. Необходимо постоянно вовлекать студентов в диалог, используя другие методы обучения.

Важное место среди таких методов обучения занимает метод компьютерных деловых игр. Его суть — управление экономическим объектом, деятельность которого имитирует компьютер.

Компьютерная деловая игра — это учебно-тренинговая компьютерная система, построенная на основе математической модели, описывающей хозяйственный процесс и иные приближенные к реальности ситуации по определенным правилам. Эта игра позволяет отрабатывать навыки принятия управленческих решений и комплексного экономического анализа в меняющейся ситуации. Компьютерные деловые игры являются частным случаем деловых игр. Как правило, в таких играх пользователь управляет виртуальным предприятием, действующим в условиях конкуренции. При этом компьютер предоставляет подробную информацию о результатах деятельности предприятия на каждом шаге игры в виде разнообразных отчетно-аналитических форм. Систематически анализируя связку «решения — результаты», что необходимо для успеха в игре, пользователь приобретает конкретные навыки и знания по производственному и финансовому менеджменту, маркетингу, учету и отчетности, анализу финансово-хозяйственной деятельности. Из этого следует, что такого рода игры носят межпредметный характер, активизируют познавательный интерес и познавательную деятельность в ходе целой группы учебных дисциплин.

Роль современного преподавателя только возрастает, а использование ИКТ и ДОТ в образовательном процессе оптимизирует труд преподавателя и повышает эффективность обучения. Для активизации познавательной деятельности и познавательного интереса студентов колледжа следует применять активные методы обучения

экономическим дисциплинам, в том числе и компьютерные деловые игры.

Таким образом, одним из основных направлений формирования перспективной системы образования в России наряду с повышением качества образования, обеспечением большей доступности образования для всех групп населения, повышением творческого начала в образовании является обеспечение нацеленности обучения на новые технологии, в первую очередь, на ИКТ.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — М.: Изд-во МОДЭК, 2002. — 352 с.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
3. Elearningtime.blogspot.com [Электронный ресурс] — Режим доступа — http://elearningtime.blogspot.com/2010/09/blog-post_28.html.

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «СТАНОЧНИК (МЕТАЛЛООБРАБОТКА)» НА УРОКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Карелина Надежда Анфиногентовна

*преподаватель специальных дисциплин, ОГАОУ НПО
Профессиональное училище № 2, г. Иркутска
E-mail: anfinogentovna@rambler.ru*

В развитии технологии обработки металлов резанием за последние годы происходят принципиальные изменения. Интенсификация технологических процессов на основе применения режущих инструментов из новых инструментальных материалов, расширение области применения оборудования с ЧПУ, создание роботизированных станочных комплексов и гибких производственных систем с управлением от ЭВМ, повышение размерной и геометрической точности, достигаемой при обработке — таков неполный перечень

важнейших направлений развития технологии механической обработки в машиностроении.

Общая теоретическая техническая подготовка становится более необходимой, чем раньше. Современные технологии сами по себе и формы организации, позволяющие продуктивно их использовать, требуют подготовки работника иного типа, обладающего новыми навыками, высокой квалификацией, способного и готового к переменам. Нужды современной науки и производства ставят перед техническим образованием новые задачи. В Федеральном государственном образовательном стандарте по профессии начального профессионального образования «Станочник (металлообработка)» помимо необходимых профессиональных компетенций четко прописаны общие компетенции предъявляемые к современному рабочему, в том числе умение осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем [2, с. 3].

Высокие запросы невозможно удовлетворить, основываясь только на традиционных методах и средствах педагогических технологий. Необходимы новые подходы к организации учебного процесса, опирающиеся на информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [1].

Одним из направлений работы, который я использую на уроках теоретического обучения, является использование ресурсов Internet. По объему информации Internet опережает все мыслимые источники. Зачастую, из Internet можно получить такую информацию, которую из других мест получить очень сложно. Развитие науки и техники, особенно в области машиностроения, на шаг опережает печатную учебную и научную литературу, которая к тому же является достаточно дорогостоящей, поэтому Internet является одним из главных источников информации, к тому же достаточно не дорогим.

К числу важнейших требований к организации учебного процесса относится индивидуальный подход к каждому обучаемому. Использование Internet предполагает высокую степень

индивидуализации по сравнению с традиционными методами, а возможность выдавать информацию с учетом индивидуальных особенностей восприятия пользователя позволяет снять напряженность, что положительно влияет на эмоциональное состояние учащегося. Единственная проблема, с которой я столкнулась, это то, что многие учащиеся не умеют грамотно отбирать информацию, поэтому помимо темы урока и плана, описывающего содержание учебного материала, на первых уроках необходимо дать адреса сайтов или названия статей, которые можно использовать в процессе работы. Учащийся на таком уроке сам выбирает индивидуальную траекторию изучения учебного материала, регулирует темп его усвоения, фактически превращая учебную деятельность в самостоятельную работу.

Кроме того, при работе с Internet можно с успехом развивать проектную деятельность учащихся, в процессе создания которых они получают углубленные знания по той или иной теме, в результате которых создают новый продукт, знакомятся с технологией мультимедиа, созданием слайд-фильмов. Проекты можно осуществлять по двум направлениям. С одной стороны, можно давать учащимся задания сделать проект, результатом которого будет устное выступление на уроке. С другой стороны, можно усложнить задание и попросить создать слайд-шоу по данной теме с перспективой демонстрации результатов труда на уроке. Я проделывала и то и другое.

Практика показывает, что создание мультимедийных проектов позволяет учащимся осваивать новые задачи, требующие разработку пользовательского интерфейса, ввода и компоновки звука, сканирования иллюстраций, вставку видео, графики, анимации, гипертекста. При выполнении такой работы учащиеся показывают самый высокий уровень самостоятельности - творческий. Мультимедийный проект - это достаточно мощный инструмент, позволяющий формировать у детей необходимые знания, а также развивать мотивацию учебной деятельности. Естественно, что в процессе его создания должен быть заинтересован и преподаватель, так как только на почве взаимного интереса в получении необходимых материалов и программ и рождаются наиболее эффективные решения.

Нужды современной науки и производства ставят перед техническим образованием новые задачи. Еще совсем недавно системы автоматизированного проектирования (САПР) рассматривались как технологии будущего, и обучение этим технологиям было скорее делом престижа, нежели насущной необходимостью. В настоящее время все технические учебные заведения придают большое внимание обучению учащихся компьютерному проектированию, в том числе

автоматизированному проектированию как отдельных деталей, так и в целом технологических процессов.

Системы автоматизированного проектирования (AutoCAD и КОМПАС) очень удобно использовать для выполнения выпускной письменной экзаменационной работы. Выполненные в них чертежи более эстетично выглядят и легко редактируются. Как правило, учащиеся, уже знакомые с техникой выполнения чертежей на бумаге, очень быстро оценивают достоинства использования САПР, например, аккуратность чертежа после его изготовления и вывода на печать, быстрое построение нескольких одинаковых элементов чертежа, возможность создания нового чертежа путём копирования видов из других чертежей, возможность непосредственно перейти к работе с чертежом, а не вычерчивать рамки чертежа и само исходное задание и др.

Для учащихся профессионального училища ведущие позиции занимают мотивы, связанные с представлениями с их будущей профессиональной деятельностью. Если учебные задачи будут связаны с практической деятельностью будущего специалиста или будут представлять интерес в его сегодняшней учебной работе, то вопрос о формировании мотивации учения будет решаться сам собой. Например, одной из самых сложных тем в курсе изучения спецдисциплин является тема «Расчет режимов резания при фрезеровании». Использование программы по расчету режимов резания значительно сокращает время работы. Естественно, большую часть задания учащийся выполняет, пользуясь справочником (выбор марки инструментального материала, выбор инструмента, глубины резания), но программа значительно упрощает расчет скорости резания, подачи, частоты вращения.

С использованием САПР более «тяжелого класса», такие как Unigraphics, ADEM или PowerMill можно осуществлять визуализацию механической обработки что позволяет представить учащимся последовательность и особенности технологии обработки деталей на станках с ЧПУ.

С использованием программы КОМПАС можно не только оформлять чертежи, но и решать простые инженерные задачи, например, вычислять объем и массу детали и удаляемой стружки, а использование версии КОМПАС ЧПУ позволяет значительно упростить создание управляющей программы для станков с числовым программным управлением.

Обучение с применением ИКТ формирует у учащихся позитивное отношение к учению, поддерживает их компетентность и уверенность в себе, стимулирует тем самым внутреннюю мотивацию, повышает объективность самооценки, дисциплинированность

и интеллектуальную активность, улучшает самочувствие и настроение и тем самым эффективность обучения в целом.

Использование в образовательном процессе информационных технологий обучения может стать основой для становления принципиально новой формы образования, опирающейся на детальную самооценку и мотивированную самообразовательную активность личности, поддерживаемую современными техническими средствами.

Список литературы:

1. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http:// http://www.openclass.ru/wiki-pages/79809](http://www.openclass.ru/wiki-pages/79809) (дата обращения: 10.07.2012).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт по профессии начального профессионального образования 151902.03 «Станочник (металлообработка)»: утв. приказом м Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения по профессии начального профессионального образования «Станочник (металлообработка)» Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 ноября 2009 г. № 551

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ИЗДАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Сошина Наталья Леонидовна

*канд. психол. наук, доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности в техносфере
Курского государственного университета, г. Курск
E-mail: kalanchuk81@mail.ru*

Вхождение цивилизации в информационное общество предъявляет качественно новые требования к системе образования. Целью освоения образовательной программы в настоящее время становится приобретение студентом определенных компетенций, средством их формирования — модуль, а системой учета трудоемкости обучения — кредиты (зачетные единицы), начисляемые за освоение модуля. Компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения, причем в процессе обучения в высшей школе произошел перенос акцента на самостоятельную работу, для преподавателя функция передачи информации трансформируется

в функцию организации самостоятельной работы, что требует активного вовлечения в образовательный процесс информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Применение ИКТ ведёт к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров, несёт возможность учиться в течение всей жизни. Современный уровень развития ИКТ значительно расширяет возможности доступа к образовательной и профессиональной информации для преподавателей и обучающихся, упрощает интеграцию национальной системы образования в мировую и доступ к международным источникам информации.

В 2010—2011 гг. на базе индустриально-педагогического факультета Курского Государственного Университета проводилась опытно-экспериментальная работа по разработке и применению электронного учебного издания при подготовке студентов заочного отделения по специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере».

В рамках аналитического этапа опытно-экспериментальной работы методом анкетирования было изучено отношение и готовность студентов и преподавателей к инновационным формам обучения, предполагающим внедрение в образовательный процесс электронных изданий (опрошено 100 студентов I — V курсов заочной формы обучения и 30 преподавателей). Большинство анкетированных студентов (90 %) проявили интерес к инновационной форме обучения, выразили желание обучаться с использованием ИКТ; домашний компьютер имеют 75 % респондентов, а выход в Интернет — 68 %, что упрощает внедрение электронного обучения в образовательный процесс; 75 % респондентов уже имеют опыт работы с электронными ресурсами (из них с текстами в электронном виде и компьютерными тестами — 100 %, с мультимедийными электронными учебниками — 60 %, графическими файлами и электронными словарями — 30 %, тренажерами — 10 %). Таким образом, у обучающихся имеется существенный интерес к инновационным методам образования, в связи с чем внедрение электронных форм в образовательный процесс вуза является целесообразным.

Большинство преподавателей (95 %) поддерживают идею введения электронных форм обучения, считают электронные издания перспективной технологией обучения и готовы принять участие в их разработке и апробации.

Для изучения дисциплины «Охрана труда» с использованием ИКТ была сформирована экспериментальная группа в количестве 25 студентов, обучающихся на заочном отделении по специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере», и разработано

электронное издание «Вопросы нормативно-правового обеспечения охраны труда и техники безопасности» [1].

Разработанное электронное издание представляет собой автоматизированную обучающую систему, включающую учебно-методические и информационно-справочные материалы, а также задания, выполнение которых способствует формированию информационной компетентности студента. Данное электронное учебно-методическое пособие удовлетворяет методологическим требованиям, обозначенным в диссертационном исследовании Шалашова Е.В.: системность (все структурные блоки связаны и в комплексе обеспечивают достижение заранее определенных результатов); управляемость (пособие предоставляет возможность построения процесса обучения, поэтапной оценки качества знаний); эффективность (пособие распространяется свободно, качество знаний находится на высоком уровне); воспроизводимость (возможность применения пособия в других учебных заведениях, что достигается за счет того, что программный продукт представляет собой web-портал учебного назначения с возможностью использования неограниченным количеством пользователей) [2].

В электронном учебном пособии использован модульный принцип построения, учебная информация представлена в виде блоков, удовлетворяющих различным образовательным потребностям обучающихся.

В структуру вводного блока электронного издания включена аннотация; информация от авторов, содержащая данные о структуре пособия, описание его модульной организации, содержание учебно-методического пособия.

Информационно-лекционный блок состоит из нескольких модулей, каждый из которых содержит теоретический материал (необходимый минимум, выполняющий ориентирующую функцию) со ссылками на источники, где можно получить более подробную информацию по вопросу, контрольные вопросы и задания в тестовой форме для самоконтроля.

Практический блок состоит из нескольких модулей, каждый из которых содержит постановку цели работы, теоретические основы (краткое изложение необходимого минимума) со ссылками на соответствующие источники, где можно получить более подробную информацию по вопросу, методические рекомендации к выполнению практической части (алгоритм выполнения работы, формулы, справочные таблицы, схемы, образцы оформления протоколов, примеры решения задач, варианты заданий), контрольные вопросы и задания в тестовой форме для самоконтроля по каждой теме.

Семинарский блок состоит из нескольких модулей, каждый из которых содержит формулировку вопросов для обсуждения на семинаре, рекомендуемые источники информации по заданным вопросам, задания для самостоятельной работы, теоретические основы (краткое изложение минимума, необходимого для подготовки к семинару) со ссылками на источники, задание в тестовой форме для самоконтроля уровня подготовки к семинару.

Контрольный блок включает примерные вопросы к экзамену (зачету), задание в тестовой форме для итогового самоконтроля, тематику для подготовки итоговой работы (реферата) с соответствующими методическими рекомендациями по ее выполнению.

Справочный блок включает справки по учебной дисциплине, необходимые для выполнения практических работ (приложение), словарь основных терминов (гlossарий), библиографический список, в том числе включающий ссылки на нормативно-правовую документацию и Интернет-ресурсы, ключи к заданиям в тестовой форме для самоконтроля.

Материал теоретической части снабжен графиками, таблицами, рисунками и другими средствами визуального выделения материала. Графическое оформление учебного материала максимально приближено к той форме его представления, что используется на традиционном занятии. Темп продвижения обучающегося по блоку теоретического материала определяется самим студентом. Реализована система самооценки качества получаемых знаний (тестовые задания, вопросы для самоконтроля).

Творческие задания, включённые в содержание издания, такие как разработка презентаций, информационных схем, подготовка тематического справочного материала, способствуют возрастанию интереса к учению, стимулируют развитие логического мышления, развивают способность сопоставлять, анализировать, синтезировать, обобщать полученные знания.

Задания в тестовой форме как нетрадиционная форма опроса давно уже завоевали популярность среди педагогов, стремящихся разнообразить учебный процесс. Задание в тестовой форме выполняет как обучающие, так и контролирующие функции. Нами применялись задания с выбором одного или нескольких правильных ответов из числа предложенных и задания на установление правильной последовательности действий.

В качестве средства взаимодействия преподавателя и студента в данном издании применяется электронная почта.

Анализ анкетирования показал отдельные затруднения, возникающие у студентов при использовании электронных форм обучения: слабые навыки самостоятельной работы (80 %), потребность в «живом» общении с преподавателем (70 %), неумение формулировать свои мысли при работе с электронной почтой (40 %), недостаточное владение навыками работы с ПК (20 %). Таким образом, необходима организация дополнительных консультаций по работе с электронным учебным изданием.

Итоговая аттестация показала, что уровень подготовки студентов экспериментальной группы, изучающих учебный материал с использованием электронного учебно-методического пособия, несколько выше (средний балл 4,4) по сравнению с группой, где используются традиционные формы обучения (средний балл 4,1), что свидетельствует о том, что применение электронных учебных пособий по сравнению с традиционными средствами обучения в образовательном процессе не снижает его эффективности.

Таким образом, внедрение электронных форм обучения отвечает требованиям времени и даёт положительный эффект при обучении, однако, для работы студентов с электронными изданиями необходима дополнительная консультационная работа.

Список литературы:

1. Непобедный М.В., Сошина Н.Л. Вопросы нормативно-правового обеспечения охраны труда и техники безопасности для руководителей и специалистов организаций: учебное сетевое электронное издание (IMS Content Package) на 1 CD-ROM носителе. — Курск: КГУ, 2011.
2. Шалашов Е.В. Разработка и применение в учебном процессе вуза электронных учебных пособий для формирования информационной компетентности студентов в контексте компетентностного подхода: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Шалашов Е.В. — СПб., 2009. — 182 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Стебеняева Татьяна Викторовна

канд. экон. наук, глав. спец. АНО ВПО ИМУУ, г. Москва

E-mail: perl77717@rambler.ru

Баранов Евгений Федорович

канд. техн. наук, ст. преп. АНО ВПО ИМУУ, г. Москва

E-mail: barafedr@rambler.ru

Профессиональная подготовка будущих специалистов в условиях модернизации системы профессионального образования предопределяется внедрением прогрессивных методов и технологий обучения в сфере образования. Поскольку основная задача системы высшего профессионального образования (ВПО) заключается в обеспечении качественной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, то современное общество активно ведет поиск эффективной системы формирования будущих специалистов, способных быстро адаптироваться на рынке труда, готовых к непрерывному самообразованию и профессиональному творчеству на протяжении всей трудовой деятельности.

В условиях динамичного развития всех сфер жизнедеятельности общества перед профессионалом в любой отрасли основной задачей становится выработка нестандартных подходов к разрешению возникающих проблем. Очень часто именно новизна предложенного подхода служит основным критерием в пользу выбора того или иного решения. Вот почему наиболее конкурентоспособными в условиях рыночной экономики оказываются те специалисты, которые способны творчески мыслить и решать поставленные перед ними задачи. В этой связи становится очевидным, что наличие у специалиста способности к творческому мышлению является неотъемлемым условием успешного приобретения им знаний, умений и навыков, а также их дальнейшего применения в профессиональной деятельности.

Различным аспектам формирования и развития творческого мышления посвящены труды многих ученых. Так, Дж. Гилфорд определил способность творческого мышления (креативность) семантической спонтанной гибкостью, которая определяется доминированием в мышлении четырех особенностей:

1. оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальной новизне, стремление найти свое собственное решение;

2. творческого человека отличает семантическая гибкость — способность видеть объект под новым углом зрения и обнаружить возможность нового использования данного объекта;

3. наличие обратной адаптивной гибкости — способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые стороны;

4. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, особенно там, где нет предпосылок к формированию новых идей [5, с. 87].

В современном понимании творческое мышление специалиста определяется как один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно или объективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию (интенсивность мотивации и новизна целей, оригинальность методов и приемов достижения этих целей и др.). Творческое мышление специалиста проявляется при решении профессиональных задач, требующих интеллектуальной инициативы, поиска новых способов действий, видоизменения ранее усвоенных приемов, учета при принятии решения в конкретной производственной ситуации комплекса ее условий в динамике развития [2, с. 576].

Системно-структурный подход к содержанию обучения в рамках ВПО отвечает требованиям современности, обеспечивая будущему специалисту самостоятельную ориентацию в новых явлениях выбранной им сферы профессиональной деятельности, создавая условия для творчества, позволяя видеть перспективы развития своей отрасли. Реализация такого подхода к формированию профессионального интеллекта будущих специалистов в рамках системы ВПО требует разработки специальных моделей для организации профессионального обучения. При этом основная проблема заключается в поиске эффективных методов и форм представления и функционирования знаний, а также разработке современных технологий и методик преподавания всего комплекса образовательных дисциплин по той или иной специальности. Для подготовки высококвалифицированного и компетентного работника основной упор необходимо сделать не на запоминание большого объема общих и специальных сведений и механическое усвоение навыков, а на реализацию творческого потенциала каждого обучаемого, его способности решать нестандартные задачи и проблемы. Исходя

из этого, содержание процесса обучения следует ориентировать на индивидуальный подход, на активное включение обучаемых в процесс получения знаний и навыков с установкой на творческое усвоение, пополнение и обновление знаний и умений.

Благоприятные условия для формирования творческого стиля мышления обучаемых создает индивидуализация процесса обучения. Она предусматривает варьирование учебных заданий с тем, чтобы дать возможность каждому обучаемому в полной мере использовать свои знания и умения. Одной из решающих предпосылок к развитию творческого мышления является максимальная ориентация учебного задания на личность студента, что возможно лишь при учете индивидуально-типологических различий. В практике образовательной деятельности наибольшее распространение получили следующие формы индивидуализации обучения:

- использование разных вариантов однотипных заданий;
- применение заданий разной степени сложности;
- дифференцированный подход к обучающимся при самостоятельном выполнении ими учебных заданий;
- разное количество учебных заданий по одной теме для обучаемых с разными уровнями усвоения знаний [1, с. 49].

Одной из перспективных форм индивидуализации обучения является перевод будущих специалистов на индивидуальные графики выполнения учебного плана. Это дает возможность наиболее подготовленным и одаренным студентам сокращать сроки обучения по отдельным дисциплинам и, тем самым, высвободить время для самостоятельной творческо-поисковой работы.

Внедрение в учебный процесс современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет создавать новые формы обучающих занятий и педагогические инструменты развития индивидуального творческого мышления будущих специалистов с использованием в образовательном процессе личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Концептуальной основой ЭОР нового поколения является его модульная архитектура. Совокупный дидактический контент конкретной предметной области разделен на модули, соответствующие тематическим элементам и компонентам учебного процесса. При этом каждый модуль может иметь аналог — вариатив, отличающийся элементами содержания, методикой, технологией исполнения. Вариативность модулей достигается за счет различий контента (разные учебные объекты/процессы, альтернативные научные взгляды), способов его представления, а также методических и технологических

решений. С технологической точки зрения контент вариативов отличается используемыми мультимедиа компонентами, компоновкой мультимедиа элементов, формами взаимодействия пользователя с дидактическим контентом.

С позиций функциональности и объема образовательного контента минимальной структурной единицей мультимедиа является медиаэлемент. Объединение медиаэлементов как элементарных составляющих и позволяет создавать мультимедиа компоненты. Как правило, медиаэлемент любого формата располагается в одном компьютерном файле, его воспроизведение не требует разработки специального программного сценария, и, соответственно, отдельный медиаэлемент не интерактивен.

Объединение в одном файле нескольких динамических медиаэлементов позволяет создать медиакомбинацию-структурную единицу дидактического мультимедиа контента следующего уровня. Медиакомбинация представляет собой синхронизированную совокупность разнообразных динамических медиаэлементов, размещаемых в одном компьютерном файле. В качестве типичного примера медиакомбинации можно привести озвученные видео- или анимационные фрагменты дидактического контента [3, с. 279].

Объединение медиаэлементов и/или медиакомбинаций для одновременного воспроизведения определяется как мультимедиа композиция. Осмысленное объединение в композицию медиаэлементов и медиакомбинаций составляет у пользователя представление о реальных или воображаемых объектах/процессах. С технологической точки зрения основное отличие композиции от элемента и комбинации заключается в наличии программных решений, использующих группу файлов для представления фрагментов предметной области (ПО) той или иной образовательной дисциплины.

Современные ЭОР способствуют развитию творческого мышления у будущих специалистов за счет увеличения объемов самостоятельной работы и поиска необходимой информации. Определенную роль в развитии этих навыков играют различные задачи и упражнения, которые направлены на многократное выполнение обучаемыми разного рода заданий для закрепления знаний и выработки умений их применения на практике.

По степени самостоятельности можно выделить три вида задач и упражнений: воспроизводящие, тренировочные, интеллектуальные. Воспроизводящие задачи и упражнения являются начальной ступенью закрепления знаний и выработки умений и навыков. При этом

обучающийся лишь воспроизводит полученный теоретический материал и практические действия. Цель тренировочных задач и упражнений заключается в закреплении и углублении знаний путем применения их в новых условиях и в формировании на этой основе прочных знаний, умений и навыков. При выполнении интеллектуальных задач и упражнений обучаемые используют полученные знания и умения в различных комбинациях и, тем самым, вырабатывают способности самостоятельного поиска оригинальных решений поставленных перед ними задач.

Решаемые в рамках ЭОР интеллектуальные задачи являются одним из педагогических механизмов, стимулирующих творческое мышление обучаемых. Они раскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль ситуативной деятельности. Возникая на базе затруднительных ситуаций, связанных с необходимостью решения значимых проблем, интеллектуальная задача своеобразно моделирует процесс творческого мышления обучающихся и служит действенным средством его формирования и развития. Особенно перспективными в этом отношении являются задания, при выполнении которых происходит глубокое преобразование исходного состава их требований, а также задачи со скрытым составом исходных данных, т. к. они не имеют определенного законченного ответа. Это позволяет обучающимся углубляться в изучение поставленного вопроса, ограничиваясь лишь своими способностями. Творческая реконструкция основных структурных компонентов задания, включение их в новые системы связей активно содействуют формированию самостоятельности мышления, развивают оригинальность и находчивость ума [4, с. 372].

Среди большого разнообразия интеллектуальных задач всегда можно выделить характерные различия по условиям возникновения исследуемых проблем и степени самостоятельности их решения обучающимися. К наиболее известным из них относятся:

1. выбор способа действия на основе его оценки;
2. поиск фактов, содержащих действительные, а не мнимые или кажущиеся противоречия;
3. сопоставление различных оценок одного и того же явления;
4. обоснование или опровержение оценки явления на основе их сопоставления;
5. возможность делать противоположные оценочные выводы об одном и том же явлении;
6. умение решать проблемы «межпредметного уровня».

На основании вышеизложенного можно утверждать, что организация познавательной деятельности обучаемых с использованием ЭОР предполагает изменение их творческого мышления, которое характеризуется подвижностью, гибкостью, оригинальностью, критичностью. Использование новых дидактических возможностей современных ЭОР в процессе творческой деятельности позволяет обучающимся глубже проникать в суть изучаемых явлений, рассматривая происходящие в них события и процессы в новых связях и отношениях. Представленный в ЭОР интерактивный аудиовизуальный контент открывает принципиально новые возможности для увеличения итоговых знаний, умений и компетенций обучающихся, которые в активно-деятельностном режиме формируются намного быстрее, чем при использовании традиционных форм обучения. В результате будущие специалисты получают возможность систематизировать полученные знания на разных уровнях, применяя усвоенные приемы творческого мышления в новых ситуациях, которые реально приближены к производственной деятельности будущих специалистов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-00072а «Методические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов».

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб: Питер, 2008. 368 с.
2. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие. / Под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
4. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 541 с.
5. Guilford D. Way Beyond the IQ: Guide to Improving Intelligence and Creativity. N.Y., 1977.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФОРМА СУЩЕСТВОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бездухов Артем Владимирович

канд. пед. наук, доцент ПГСГА, г. Самара

E-mail: pednauka@mail.ru

Формирование этического сознания будущего учителя, которое есть не только научное знание по этике и педагогической этике, по этике воспитания и аксиологии воспитания, теории нравственного воспитания, но и этическое отношение к социальной и педагогической действительности, критерием которого является добро, требует создания адекватного для этой цели пространства педагогической деятельности.

Поскольку этическое сознание учителя есть субъективный способ существования этических отношений, заключающих в себе вопрос: «Что есть добро и как его творить?» [11, с. 178], постольку речь должна идти не просто об образовательном пространстве, но о моральном пространстве педагогической деятельности, во временном континууме которого движутся «представления о добре и зле» [6, с. 75].

Методологической основой раскрытия содержания понятия «моральное пространство педагогической деятельности» являются положения А.А. Гусейнова о том, что «мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе. Пространство морали — отношения между людьми» [3, с. 20]. И далее: «Мораль есть такая нацеленность людей друг на друга, которая мыслится существующей до каких-либо конкретных, многообразно расчлененных отношений между ними и делает возможными эти отношения» [3, с. 22].

Понимание А.А. Гусейновым пространства морали как отношений между людьми дает нам основание утверждать, что содержание морального пространства педагогической деятельности, ориентированной на формирование этического сознания будущего

учителя, образуют моральные отношения. Такое понимание содержания морального пространства педагогической деятельности входит, на первый взгляд, в противоречие с тем, что этическое сознание учителя, формируемое в моральном пространстве, есть субъективный способ существования этических отношений. Такое противоречие своим возникновением обязано тому, что содержание морального пространства образуют моральные отношения, а этическое сознание есть этическое отношение.

Никакого противоречия в этом нет. Это объясняется тем, что этические категории, какими являются, в том числе, и категории «добро» и «зло» «правомерно рассматривать как отражение в этике различных сторон морального сознания и нравственных отношений, теснейшим образом взаимообусловленных» [1, с. 154]. Однако признание факта того, что этические категории «правомерно рассматривать как отражение в этике различных сторон морального сознания и нравственных отношений», явно не достаточно для того, чтобы уяснить, почему такое понимание содержания морального пространства педагогической деятельности, которое образуют моральные отношения, входит в противоречие с тем, что этическое сознание учителя есть субъективный способ существования этических отношений.

Данное противоречие снимается, если исходить из того, что аспектами или способами существования морали, размышления о которой есть этические размышления, согласно О.Г. Дробницкому, являются моральное сознание, моральное отношение и моральная деятельность [4, с. 247—253].

Однако и в данном случае не совсем понятно, почему снимается указанное выше противоречие. Если учитывать, что ведущей стороной этики является научно-познавательная сторона, а не ценностное отношение, то предметом этического мышления учителя являются категории этики, и он в данном случае мыслит этическим категориями, а не понятиями морали. Категории этики являются «элементами движения теоретической мысли» [5, с. 39]. Однако знание о категориях этики заключено в моральном пространстве педагогической деятельности, ибо представления о категориях этики, педагогической этики, которые движутся во временном континууме такого пространства, есть не что иное, как этическое знание. Такое знание определяет логику этического мышления учителя, а не морального мышления. Главное же заключается в том, что, как подчеркивает В.П. Кобляков, в диалектике репродуктивной и продуктивной функций моральной рефлексии, выводящей на осознание смысла морального требования и выработки личного отношения к нему, заложена

возможность ее перерастания в этическую рефлексию — теоретическое размышление о смысле моральных императивов [8, с. 18 — 19]. «Этическое мышление — активная работа сознания по осмыслению моральных понятий» [8, с. 21], служащих «для выражения различных сторон нравственного отношения человека к действительности, производства общих оценок самой реальности и поступков отдельного человека с точки зрения желательности или, наоборот, нежелательности для нормального существования общества и для счастья самого человека» [10, с. 427].

Такое понимание этического мышления дает нам основание утверждать, что никакого противоречия между тем, что содержание морального пространства педагогической деятельности образуют моральные отношения, и тем, что этическое сознание учителя есть субъективный способ существования этических отношений, нет.

Итак, содержание морального пространства педагогической деятельности образуют моральные отношения, размышления о которых есть этические размышления, выводящие учителя в сферу мировоззренческого осмысления педагогической реальности, своих взаимодействий с учащимися.

Не менее важным является вопрос о форме существования морального пространства педагогической деятельности. Мы полагаем, что такой формой может и должно стать нравственно-педагогическое взаимодействие субъектов образования, которое обнаруживает себя (проявляется) в этико-педагогической деятельности учителя.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учителя и учащихся происходит «встреча» учителя и учащихся как автономных и суверенных нравственных миров, «встреча» их ценностных устремлений. Заметим, что такая «встреча» происходит уже в пространстве морали, которая обращается к учителю, к ученику («от имени всех людей, а значит и от имени его самого. Она не угрожает никакими санкциями, она обращается лишь через голос совести, предоставляя человеку возможность быть свободным <...> хотя бы перед собой и хотя бы за себя <...>. Мораль тиранична. Однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого [3, с. 277].

Нравственно-педагогическое взаимодействие учителя и учащихся как «встреча» их нравственных миров, их ценностных устремлений разворачивается в рамках ведущего педагогического отношения «учитель — ученик». Центральное место в этом взаимодействии принадлежит учителю, который благодаря целенаправленности педагогической деятельности упорядочивает проблемные ценностные

смыслы учащихся, обогащает и наполняет их сознание ценностными значениями. Однако ценностное отношение имеет релятивный характер, ибо у каждого человека свой субъективный ценностный мир, который взаимодействует с другими субъективными ценностными мирами. Относительность ценностных миров обуславливает как проблемность ценностей, так и их фундаментальность.

Проблемность ценностей, к которым учитель приобщает учеников, делает неизбежной постановку вопроса о «встрече» ценностных устремленностей и педагога, и учащегося, их нравственных миров как открытых миров.

В такой «встрече» ценностных устремленностей, нравственных миров осуществляется не только проецирование нравственности учителя на нравственность ученика, но и проецирование нравственности ученика на нравственность учителя. Следствием такого взаимного проецирования нравственности становится влияние нравственных миров друг на друга, их обогащение при сохранении автономии личности. «Автономия, — пишет И. Кант, — есть основание достоинства человека и всякого разумного существа» [7, с. 96]. В этом нам видится сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся, которое создает отношения-предпосылки для развития нравственности каждого, для становления добродетелей учителя, ученика.

Новизна такого понимания сущности нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся заключается в том, что оно снимает ценностную индифферентность различных нравственных миров. В таком взаимодействии достигается однозначное направление на пути духовного обновления ученика, учителя, ценностная определенность каждого из субъектов такого взаимодействия. В таком взаимодействии важным становится не столько единство стремлений, сколько многосторонность стремлений, ценностное участие каждого в жизни другого как своего-другого, порождающее живое чувство ценности другого. «Ценностное чувство, — пишет Н. Гартман, — есть единственно познающая инстанция, могущая прочитывать проецирование» [2, с. 494] нравственности учителя на нравственность ученика и нравственности ученика на нравственность учителя. В нравственно-педагогическом взаимодействии происходит фундирование нравственности каждого его субъекта, а не только нравственности ученика.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учитель достигает сконструированный им образ «идеального» педагогического результата — нравственность ученика, его добродетели. Достижение

такого результата направляется ценностными ориентациями учителя, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на воспитание нравственности, добродетелей ученика.

Содержание такого взаимодействия как взаимодействия влияния и как взаимодействия воздействия на гуманистической основе образуют ценности, «движущиеся» в пространстве отношений между субъектами образования, которые (отношения) и есть мораль, являющаяся предметом размышления этического сознания учителя, которое есть субъективный способ существования этических отношений.

Этическое отношение как одно из образующих содержания этико-педагогической деятельности учителя есть система его индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности, критерием оценивания которых (связей) является добро, утверждающее жизнь хорошую, достойную человека, его благополучие и благоденствие, обеспечивающее его нравственное развитие, развитие и становление у него добродетелей. Добро в деятельности учителя, с одной стороны, становится ориентиром реализации ведущего педагогического отношения «учитель — ученик», с другой — определяет содержание такого отношения.

Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле его аксиологичности или в его понимании этикой и педагогикой: разногласий в данном случае нет и быть не может. Говоря о различии добра на «полюсах» этического отношения и педагогического отношения как образующих содержания этико-педагогической деятельности, мы имеем в виду, что добро на «полюсе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полюсе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально.

Суть нормативности добра как этической категории заключается в раскрытии, описании его содержания. Педагогика не раскрывает содержания добра. Однако дескриптивность категорий этики, в том числе и категории добра, фиксирует не только сущее. Их оценочный и нормативный характер, как подчеркивает Н. Мизов, отражает отношение к сущему с позиций должного. Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное есть результат развития общественных отношений [9, с. 167]. Такое тесное переплетение сущего и должного имеет место и в добре как этической категории. Добро как сущее есть проявление нравственного содержания деятельности учителя, есть позитивное содержание нравственных отношений между

учителем и учащимися. Добро как должное есть ценность цели деятельности учителя, принимающая форму мотива воспитания добродетелей ученика.

Суть нормативности добра на «полюсе» педагогического отношения заключается в его долженствовательности как предпосылке объективации добра в педагогической деятельности. Добро как должное с необходимостью ждет своего осуществления в педагогической деятельности. Долженствовательность добра в педагогической деятельности предписывает реализацию адекватных описанному этикой содержанию добра принципов и норм деятельности, отбор адекватного предмету этики (каким должен быть человек, ученик в свете морального закона) содержания образования и воспитания, методов воспитания и обучения и т. д. Суть процессуальности добра в педагогической деятельности заключается в его реализации во имя ученика, ради его нравственного развития в целом и развития у него способностей, ради раскрытия его человечности, гуманистичности, определяющих природу ученика как человека, создающего жизнь, достойную человека. На уровне процессуальности добро в каждом отдельном педагогическом действии конкретно. Такая его конкретность проявляется в отборе и реализации такого содержания воспитания, его форм и методов, которые наиболее оптимальны для определенной педагогической ситуации, а не годны на все случаи жизни, для всякого взаимодействия с учащимися.

Нормативность добра на «полюсе» этического отношения придает адекватную описанному этикой содержанию добра направленность его нормативности на «полюсе» педагогического отношения. Сущее в добре, описанное этикой и нашедшее свою определенность в категории добра, становится должным в педагогической деятельности. Будучи реализованным в педагогической деятельности, добро как должное, придающее адекватную направленность деятельности учителя, проявляется в педагогическом отношении «учитель — ученик». В этом отношении проявляются и добродетели учителя, ценностно опосредуемые учащимися, становящиеся образцом, на соотнесении с которым школьники оценивают педагога и себя, его и свои действия и поступки и т. д. В этом отношении проявляются и добродетели учащихся как продолжение добродетелей учителя. Через добродетели учащихся учитель оказывается представленным другим людям. Сущее в ученике, которое есть его добродетели, есть результат реализации учителем добра как должного, нормативного в процессе педагогической деятельности. В этой связи важно отметить, что постижение добра этической наукой и «движение» добра в педагогической деятельности

в точке становления добродетелей учащихся не заканчивается. Этика, осмыслив достигнутое педагогикой, вновь берется за описание «потребного будущего», которое предстает в качестве должного для учителя. Реализация должного в педагогической деятельности начинает определять новое сущее ученика, его добродетели, благодаря которым становится возможной жизнь сообща.

Список литературы:

1. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152 — 178.
2. Гартман Н. Этика. СПб: Владимир Даль, 2002. 707 с.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
4. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 388 с.
5. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
7. Кант И. Критика практического разума. СПб: Наука, 1995. 528 с.
8. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
9. Мизов Н. О системе научного познания морали // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 132 — 151.
10. Разин А.В. Этика: учебник. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
11. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: в 3 ч. Ч. 1. СПб: СПбГУ, 1997. 224 с.

УБЕЖДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Ильичева Оксана Сергеевна

зам. директора по УПР ГБОУ СПО «СТЭК», г. Самара

E-mail: pednauka@mail.ru

В современных условиях характерное для человеческой цивилизации усложнение взаимосвязей между всеми сторонами жизни общества, между континентами, странами, регионами, усложнение целей, средств и условий деятельности вызывает необходимость становления нравственных отношений между людьми.

Следует отметить, что суть социально-экономических изменений в нашей стране осознается далеко не всеми людьми, что не только сказывается на отношениях между людьми, но и дестабилизирует нравственный контекст человеческого бытия, порождает нравственные коллизии между людьми, «расшатывает системы ценностных ориентаций» [6, с. 173]. Главное же заключается в том, что, если в дестабилизирующемся нравственном контексте человеческого бытия начинают действовать люди, страдающие «моральной недостаточностью» [6, с. 178], то пространство отношений между людьми, которые (отношения) и есть мораль, также дестабилизируется.

В свете тех изменений, которые происходят в общественной жизни, все насущнее становится потребность в человеке, способном стабилизировать нравственный контекст бытия в целом и рыночных отношений в частности.

В любых отношениях между людьми, будь то межличностные, будь то правовые, политические или экономические отношения, присутствует моральный феномен, а люди, вступающие в различные отношения, в том числе и в торговые, экономические отношения, берут и несут ответственность не только за свои действия и поступки, но и за то, что происходит в пространстве таких отношений.

В силу своего всепроникающего характера, мораль, как отмечает А.А. Гусейнов, делает возможными отношения «между людьми во всем их конкретном многообразии. Она как бы связывает людей до всех связей, очерчивает тот идеальный универсум, внутри которого только и может разворачиваться человеческое бытие как человеческое <...> Мораль и есть та самая человечность, без которой отношения людей никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера» [4, с. 22 — 23].

Соглашаясь с В.П. Бездуховым и Т.В. Жирновой в том, что «правила цивилизованного рынка действуют только тогда, когда субъекты финансово-экономической деятельности придерживаются моральных ориентиров» [1, с. 3], заметим, что немаловажное значение, наряду с моральными ориентирами имеют и нравственные убеждения субъектов. Убеждения «лежат в основе экспектаций человека по отношению к нравственности других людей; опираясь в большей степени на них, он анализирует моральную практику и самого себя» [8, с. 120 — 121] как субъекта торгово-экономической деятельности, свою нравственность и нравственность другого субъекта такой деятельности.

В этой связи актуальным становится формирование нравственных убеждений учащейся молодежи, в том числе и студентов торгово-

экономического колледжа, у которых, как будущих субъектов такой деятельности, должны быть нравственные убеждения в том, что отсутствие моральных ориентиров в деятельности усугубит социальную ситуацию в обществе, породит конфликты в торгово-экономической сфере.

Анализ научной литературы показывает, что у ученых, исследующих проблему убеждений, нравственных убеждений личности учащегося, человека, отсутствует единая точка зрения относительно того, являются ли нравственные убеждения структурным компонентом мировоззрения (Г.Е. Залесский, П.П. Лямцев, Э.И. Монозон, Р.М. Рогова), сознания — нравственного сознания (О.Г. Дробницкий, А.И. Титаренко) или индивидуальной нравственности человека (Т.С. Лапина). При этом возникает вопрос: «Структурным компонентом какого мировоззрения, какого сознания являются именно нравственные убеждения, а не просто убеждения?». Отвечая на этот вопрос, скажем, что, строго говоря, нравственные убеждения являются структурным компонентом гуманистического мировоззрения, а не научного, нравственного сознания.

Четкое понимание того, являются ли нравственные убеждения структурным компонентом гуманистического мировоззрения, нравственного сознания или индивидуальной нравственности человека, необходимо потому, что оно (понимание) послужит отправным моментом для определения подходов, содержания и методов формирования нравственных убеждений студентов колледжа, для определения теорий и концепций, которые войдут в состав методологического обеспечения нашего исследования. При этом возникает вопрос: «Есть ли общее, объединяющее точки зрения ученых относительно понимания ими нравственных убеждений в качестве структурного компонента сознания, мировоззрения, индивидуальной нравственности?».

Другими словами, раскрытию содержания понятия «нравственное убеждение студента торгово-экономического колледжа» предшествует осмысление нравственных убеждений как компонента мировоззрения, нравственного сознания и индивидуальной нравственности человека.

Анализ научной литературы показывает, что наукой накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для выявления того, являются ли нравственные убеждения структурным компонентом мировоззрения, сознания или индивидуальной нравственности человека. На первый взгляд, нет необходимости вновь раскрывать то, что уже обосновано в философской, психологической и педагогической литературе. Несмотря на это, мы считаем

необходимым обратиться к этим проблемам, поскольку в многообразных исследованиях, посвященных проблеме формирования мировоззрения, нравственного сознания, ученые осмысливают структуру мировоззрения

В данной статье основное внимание концентрируется только на проблеме нравственных убеждений как компонента мировоззрения.

Обратимся к исследованиям, в которых раскрывается содержание понятия «мировоззрение» и структура мировоззрения.

В философском словаре под мировоззрением понимается система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей [12, с. 333].

В Большом психологическом словаре под мировоззрением личности понимается комплекс обобщенных представлений (взглядов) личности об окружающей мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к окружающей действительности и к себе [2, с. 356].

Как видим, разночтения в понимании философами и психологами мировоззрения в части, относящейся к его структуре, значительны. Однако есть общее во взглядах философов и психологов. Таким общим являются отношения человека. «Отношение к другому и к людям, — пишет С.Л. Рубинштейн, — составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям» [3, с. 57].

Обратимся к научной литературе, анализ которой показывает, что достаточно всесторонний научный анализ различных концепций и теорий, в которых раскрывается и обосновывается структура мировоззрения, выполнен Г.Е. Залесским [5].

Так, Г.Е. Залесский в результате теоретического осмысления различных точек зрения относительно содержания понятия «мировоззрение» выявил, что одни ученые раскрывают структуру мировоззрения с помощью понятий «знания» и «взгляды» (А.Г. Спиркин и В.Ф. Черноволенко). Другие — с помощью понятий «знания», «взгляды», «идеалы», «убеждения» (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.Я. Ляудис и др.) [5, с. 15 — 17].

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что при имеющихся различиях в понимании учеными мировоззрения, они в целом едины во мнении, что структурными компонентами мировоззрения являются взгляды, убеждения и идеалы. Так, Э.И. Монозон пишет, что «мировоззрение представляет собой систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной

среде <...> Формирование взглядов, убеждений и идеалов составляет основное содержание процесса формирования мировоззрения учащихся [11, с. 114]. Практически аналогичную точку зрения относительно структуры мировоззрения мы находим у П.П. Лямцева, который, наряду с идеалами и убеждениями, в качестве структурных компонентов мировоззрения выделяет принципы [9, с. 106].

В психологической литературе мировоззрение осмысливается как структурный компонент личности. «Мировоззрение, — пишет Н.А. Менчинская, — связано с различными сторонами или «подструктурами» личности — со знаниями, и умениями их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни (т. е. с интеллектуальной стороной личности), с направленностью личности — ее отношениями, мотивами, оценками, идеалами» [10, с. 305].

Сравнение взглядов Н.А. Менчинской со взглядами авторов Большого психологического словаря выявляет различия, суть которых заключается в том, что, если Н.А. Менчинская полагает, что мировоззрение связано с различными сторонами или «подструктурами» личности, то авторы словаря полагают, что мировоззрение личности есть комплекс обобщенных представлений (взглядов) личности об окружающем мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к окружающей действительности и к себе. Более того, авторы словаря, полагая, что в содержание мировоззрения входят знания, необходимые для самоопределения субъекта и обоснования своих отношений к миру [2, с. 356], вольно или не вольно сводят мировоззрение к знаниям или к представлениям. Сказав «или», мы имеем в виду, что представления, «которые можно назвать нравственными знаниями, еще не связаны необходимым образом с внутренними механизмами поведения человека» [8, с. 119].

Осмысление представленных выше точек зрения ученых относительно понимания ими структуры мировоззрения показывает, что целом они единодушны в том, что убеждения являются структурным компонентом мировоззрения. Следует отметить, что ученые осмысливают структуру мировоззрения в терминах «взгляды», «убеждения», «идеалы», а не в терминах «нравственные взгляды», «нравственные убеждения», «нравственные идеалы». Это не упущение ученых, поскольку в их исследованиях речь идет, как правило, о научном мировоззрении.

В нашей работе проблема формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа исследуется в контексте научных представлений о мировоззрении. А потому

раскрытие содержания понятия «нравственные убеждения студента торгово-экономического колледжа» требует, чтобы оно (раскрытие) было осуществлено в рамках структуры именно мировоззрения, а не индивидуального морального сознания или индивидуальной нравственности.

Мировоззрение, как известно, придает сознанию и мышлению человека концептуальный характер, позволяет осуществлять реальный моральный выбор поступков и ценностей в ситуации торгово-экономической деятельности, выбор пользо-ориентированного или благо-ориентированного ее аспектов. Мировоззрение позволяет субъекту торгово-экономической деятельности вырабатывать свое понимание смысла такой деятельности, свое отношение к рыночным отношениям, адекватно оценивать противоречия рыночной экономики, действия и поступки других субъектов такой деятельности, определять, вырабатывать жизненную философию. «Образ мышления, — пишет В.П. Кобляков, — связанный с оценкой поступков, принципов, определением нравственных ориентиров, обычно называют жизненной философией» [7, с. 27].

В свете тех изменений, которые происходят в общественной жизни, все насущнее становится потребность в формировании нравственных убеждений студента, которые преобразуются в адекватные их содержанию мотивы и намерения по извлечению пользы для себя и для другого человека, по утверждению равенства и справедливости в человеческих отношениях и отношениях между субъектами торгово-экономической деятельности, ориентированными на благо для всех, а не только для себя.

Список литературы:

1. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование. М.: МПСИ, 2008. 202 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
3. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М.: Флинта, 2000. 88 с.
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ, 1994. 144 с.
6. Зеленкова И.Л. Прикладная этика: учеб. пособие. — Мн: ТетраСистемс, 2002. 208 с.

7. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
8. Лапина Т.С. Проблема индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 106 — 143.
9. Лямцев П.П. Формирование человека как личности. Социально-философский аспект. Л.: ЛГУ, 1984. 120 с.
10. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.
11. Моносзон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М.: Педагогика, 1978. 200 с.
12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.

ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «САМОВОСПИТАНИЕ»

Илюхина Марина Олеговна
аспирант ПГСГА, г. Самара
E-mail: pednauka@mail.ru

Современному обществу нужен человек, который способен самостоятельно формировать свою личность, для которого саморазвитие, самосовершенствование станут неотъемлемой частью его жизни на всем ее протяжении. Иными словами, это человек, для которого самовоспитание является естественной и необходимой потребностью. Поэтому сегодня в отечественном образовании все большее значение приобретает проблема организации самовоспитания учащихся.

В нашей статье мы обратимся к некоторым теоретическим аспектам данной проблемы.

Исследование проблемы самовоспитания человека осуществляется учеными на философском, психологическом и педагогическом уровнях.

Следует отметить, что в чистом виде данные уровни анализа понятия «самовоспитание человека» выделить сложно, ибо данное понятие является междисциплинарным понятием, а исследуется оно в рамках объекта конкретной науки.

Философский аспект проблемы самовоспитания человека достаточно полно представлен в работе Н.М. Гаджиевой, Н.Н. Никитиной, Н.В. Кислинской [4], которые, проанализировав работы Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Г.П. Федотова, Ж.П. Сартра, А. Камю, В. Франкла, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, М. Хайдеггера, К. Ясперса и других ученых, конкретизировала научные представления о философских концепциях, определяющих сознание современного человека.

Среди анализируемых философских концепций особый интерес в контексте решения проблемы организации самовоспитания учащихся представляет философия существования (экзистенциализма), суть которой заключается в центрированности на личности человека, как индивидуальности, на постижении смысла человеческого существования. Данное положение признает уникальность каждого человека, который на протяжении всей своей жизни реализует себя как личность, развивая данную ему от природы уникальность [4, с. 13]. Таким образом, можно заключить, что в человеке изначально заложены способности, отличающие его от других индивидуумов и развивая их, личность самосовершенствуется: «Да, человек есть цель в себе. И он является своей единственной целью. Если он и желает быть кем-то, то в этой жизни...» — утверждает А. Камю [7, с. 284].

Конкретизировав идеи философов-экзистенциалистов, Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская приходят к выводу, что ни среда, ни наследственность не могут служить оправданием неспособности человека самоопределяться в жизни, его человеческой несостоятельности. Человек сам выбирает свой путь и то, как он будет распоряжаться своей жизнью. Человек сам осуществляет свой выбор, принимает решение: «Человек создает себя сам. Он не сотворен изначально, он творит себя, выбирая мораль» [13, с. 339]. Решающим свойством человека, по мнению Н.М. Гаджиевой, Н.Н. Никитиной, Н.В. Кислинской, является его личностная позиция: установки, отношение к миру, людям, самому себе. Человек несет ответственность за свой выбор, за свой жизненный путь не только перед собой, но и перед другими людьми, так как ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для всех. Он несет ответственность перед всем человечеством, так как то, как человек себя осуществляет, он создает определенный образ человека вообще, утверждает те или иные ценности, то есть человек выбирает не только свое бытие, но и бытие всего человечества [4, с. 15—17].

В контексте философии существования самовоспитание понимается как работа человека над собой, ориентированная

на изменение личности в лучшую сторону. Согласно данной философской концепции человек от природы уникален, и он реализует себя как личность в той степени, в которой он сможет сохранить и развивать на протяжении своей жизни свои индивидуальные качества и способности, данные ему от рождения: «Человек есть лишь то, что он сам из себя делает. Он существует лишь настолько, насколько себя осуществляет» [4, с. 13]. Таким образом, от уровня развития человека зависит уровень его жизни. Стремясь к лучшей жизни, человек стремится к развитию, самостоятельно выбирая путь. Вот только каким путем пойдет человек по жизни зависит от его собственной нравственности.

Ввиду того, что основными понятиями философии существования являются такие понятия, как «свобода», «выбор» и «ответственность», то, в первую очередь, человеку всегда предоставляется свобода выбора. Согласно Ю.А. Шрейдеру, если бы человек действовал (в том числе и мысленно) так или иначе, целиком под влиянием внешних по отношению к нему факторов, то его поступки не подлежали бы моральной оценке, а сам он не нес бы никакой ответственности ни за них, ни за свои мысли [14, с. 9—10]. Обладая свободой выбора, человек не является анархистом, он берет ответственность за свой выбор на себя. Причем, человек ответственен не только перед собой, но и перед другими людьми: «Ибо ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для всех» [4, с. 14]. Таким образом, философия существования обращается не только к индивидуальной природе человека, она учитывает и интересы общества в совокупности с личными интересами человека. То есть, человек формирует себя, согласно своим собственным представлениям о морали, при этом удовлетворяя как свои собственные потребности и интересы, так и интересы общества, что на наш взгляд, соответствует содержанию понятия «самовоспитание».

Изменяясь сам, человек изменяет все вокруг себя. Согласно А.С. Арсеньеву, современная философия идет от целенаправленного самовоспитания и воспитания к целенаправленному изменению общества, что и определяет основной целью этих процессов самого человека [2, с. 63].

На уровне психологии проблема самовоспитания рассматривается в контексте формирования и совершенствования личности: самовоспитание представляет собой формирование человеком своей личности в соответствии с поставленными целями [3, с. 435]; самовоспитание есть сознательная и целенаправленная работа личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств [6, с. 355]. При этом

подчеркивается, что самовоспитание обусловлено рядом объективных и субъективных причин: стремлением стать лучше, требованиями общества к гражданам, их образованию и качествам; педагогическими воздействиями, которым подвергается учащийся в процессе обучения и воспитания. Под влиянием этих причин создаются внутренние предпосылки для самовоспитания, формируются потребности взгляды и убеждения, уточняются или складываются жизненные идеалы и цели.

На педагогическом уровне анализа самовоспитание понимается как самоизменение, саморазвитие человека.

Так А.И. Кочетов связывает самовоспитание с сознательной и управляемой личностью деятельностью по саморазвитию, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека, формируются запроецированные им силы и способности человека [10, с. 136]. Ученый также рассматривает этот процесс как осознанный, в котором человек сам структурирует и осуществляет свою деятельность согласно личной мотивации.

А.Г. Ковалев, как и А.И. Кочетов, рассматривает самовоспитание как работу по саморазвитию согласно требованиям общества и личному идеалу, но конкретизирует данный вид работы над собой, называя его целеустремленным, сознательным и систематическим [8, с. 48]. Чтобы сформировать личность, человек должен быть ориентирован на запросы и интересы общества, и свои собственные идеалы.

Л.И. Рувинский связывает самовоспитание личности с самоизменением. Он пишет, что самовоспитание можно определить как деятельность человека с целью изменения своей личности [12, с. 12]. Такое понимание самовоспитания, по мнению автора, в самом общем виде отражает два основных момента, составляющих его сущность: во-первых, работа над собой является особого рода деятельностью и, во-вторых, самовоспитание есть высший уровень самоизменения, это сознательное, целенаправленное самоизменение личности.

Самовоспитание, как и воспитание, имеет социальную направленность и ориентировано на социально положительный результат.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что проблема самовоспитания в педагогике раскрывается с точки зрения личностной свободы действия. Так, С.М. Ковалев полагает, что самовоспитание — самостоятельность человека или его свободная деятельность, являющаяся средством его самореализации, самовыражения, совершаемая не по принуждению, а по собственному выбору, по осознанному решению [9, с. 4]. Такое понимание ученым понятия «самовоспитание» показывает, что эта деятельность является свободной, осуществляемой по собственному выбору.

Вне свободы человек не может реализовать богатство своего внутреннего мира и своих возможностей [5, с. 254].

Мы согласны с утверждением, что самовоспитание должно способствовать самореализации и самовыражению человека, однако полагаем, что самовоспитание должно быть ориентировано и на интересы общества, в котором живет человек.

Подтверждение нашей точки зрения мы находим у Л.Н. Куликовой, которая пишет, что «самовоспитание — это самостоятельная, целеустремленная, систематическая работа человека по формированию и развитию своих лучших, социально ценных свойств и изжитию недостатков, осуществляемая с целью максимальной самореализации и служения обществу» [11, с. 42].

Интересным нам представляется положение В.В. Анисимова, который рассматривает «самовоспитание» как сознательную и целенаправленную деятельность, возникающую в результате активного взаимодействия личности со средой, направленную на развитие и самосовершенствование самой личности [1, с. 238]. Такое понимание ученым понятия «самовоспитание» показывает, что потребность в работе над собой возникает при взаимодействии с окружающей средой.

Итак, на философском уровне анализа понятие «самовоспитание» рассматривается в контексте философии существования.

На психологическом уровне анализа обосновывается, что самовоспитание есть целенаправленная деятельность человека по развитию собственной личности.

На педагогическом уровне анализа самовоспитание понимается как свободная, осуществляемая по собственному выбору деятельность человека по самоизменению, ориентированная как на собственные интересы человека, так и на интересы других людей.

Список литературы:

1. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Н.Д. Никандров. Общие основы педагогики: учебник. М.: Просвещение, 2007. 575 с.
2. Арсеньев А.С. Проблемы, цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981. — С. 46 — 75.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2002. 632 с.
4. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 142 с.

5. Гуревич П.С. Основы философии: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2000. 438 с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. 576 с.
7. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. С. 222 — 318.
8. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1983. 256 с.
9. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. М.: Мысль, 1986. 284 с.
10. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. Рязань, 1971. 201 с.
11. Куликова Л.Н. Воспитать себя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
12. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. М.: Мысль, 1984. 140 с.
13. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. С. 319 — 344.
14. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТЯХ КАК ОСНОВАНИЯХ СУБЪЕКТНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИКА

Картамышева Любовь Владимировна
директор МОУ гимназия № 1, г.о. Самара
E-mail: pednauka@mail.ru

Среди многих проблем, стоящих перед современным образованием, важное место занимает проблема воспитания человека, обладающего определенной жизненной позицией.

Жизненная позиция, — по утверждению ученых, — проявляется в поступках, совершенствуется в процессе обновления ценностей, обретения опыта. Она составляет сущность, ценностный потенциал нравственной жизни. Жить — это и значит утверждать жизненную позицию, добиваться единства слова и дела, соответствия своего поведения моральному долгу. Позиция — важнейший элемент нравственной жизни человека [8, с. 8].

Однако, как показывает наш опыт работы с учителями, такое понимание жизненной позиции присуще далеко не всем педагогам. Многие полагают, что важно воспитать в ребенке умение отстаивать свою позицию, но не задаются вопросом, что эту позицию наполняет. Но человека можно научить отстаивать свою позицию, свое мнение

относительно того, что может принести вред другим людям. На получивших в последнее время широкое распространение различных тренингах личностного роста, достижения жизненного успеха и т. д. учат отстаивать именно выгодную для себя позицию любой ценой, переступая через интересы других людей.

Поэтому столь важно сегодня обращение к проблеме наполнения жизненной позиции человека нравственным содержанием. Мы полагаем, что в данном контексте можно вести речь о субъектно-нравственной позиции человека как совокупности его нравственных отношений к миру, к людям и к себе. В основаниях этих отношений, раскрывающих связи человека с другими людьми, находятся ценности, которые иницируют, регулируют и направляют его деятельность, общение, взаимодействие с другими.

Ценности как мотивы, как смысловые образования, как ценностные ориентации в своей деятельности, — по утверждению В.П. Бездухова, — направляют и регулируют педагогическую деятельность [1, с. 68]. С нашей точки зрения, в данном контексте можно говорить не только о педагогической деятельности, но и о любом другом виде деятельности человека, которая есть определенный тип отношений человека к миру и к людям.

Поскольку отношения образуют содержание позиции, которое реализуется в деятельности, а ценности иницируют деятельность человека, то можно утверждать, что содержательное наполнение субъектно-нравственной позиции составляют ценности, что не противоречит, на наш взгляд, пониманию позиции как совокупности отношений. Данное утверждение базируется на понимании М.С. Каганом ценности как отношения к... [6, с. 50].

И здесь возникает вопрос: «Что же это за ценности?». Чтобы ответить на него, необходимо обратиться к классификациям ценностей.

В науке существуют различные классификации ценностей. Так, Г.П. Выжлецов, выделяя духовные ценности, социальные ценности, экономические ценности, материальные ценности [4, с. 75], считает, что важна и необходима не сама по себе классификация, а именно иерархия ценностей. Такая иерархия строится, по мнению ученого, на основании внутреннего содержания и целостной структуры самой ценности.

М.С. Каган, в отличие от Г.П. Выжлецова, полагает, что не следует выделять ни материальные ценности, ни экономические ценности, поскольку это нечто, подлежащее бухгалтерскому учету, а не философско-культурологическому осмыслению: «Нельзя же,

в самом деле, — подчеркивает М.С. Каган, — относить к одному типу отношений любовь к человеку и потраченные на него деньги только потому, что в обоих случаях мы говорим, что он “дорогой”» [6, с. 41]. Ученый доказывает, что можно говорить о эстетических, нравственных, политических, художественных, религиозных, экзистенциальных ценностях.

Довольно полно проблема классификации ценностей рассматривается в работе В. Брожика.

Согласно первой классификации, анализ которой представляет ученый, ценности подразделяются на материальные и духовные: «К материальным ценностям обычно относят “материальные блага”, а к духовным — достижения познания, науки, культурные явления, искусство и т. п.» [3, с. 187].

В рамках второй классификации ценности делятся на действительные и «воображаемые». Действительная ценность — это то, что существует, воображаемая ценность — это то, чего субъект желает, представляет как ценностное [3, с. 189—190].

С нашей точки зрения, в контекст данной классификации вписывается предлагаемая французским философом И. Гобри классификация ценностей: ценности спонтанные и ценности установленные [6, с. 57].

Осмысливая предлагаемую И. Гобри классификацию ценностей, М.С. Каган отмечает, что ученый выделил четыре ценности (польза, красота, истина, добро), каждая из которых проявляется двояко, поскольку ценности могут быть «спонтанно возникающими» и «установленными». Искусственное разделение ценностей на «спонтанно возникающие» и «установленные» человеком привело к надуманному противостоянию «этических» ценностей и «нравственных», к признанию однопорядковыми «витальных» ценностей и «экономических» [6, с. 57].

С этой точки зрения, польза, например, как ценность спонтанная — это ценность витальная, а как ценность установленная — экономическая.

Согласно третьей классификации, «по происхождению и по характеру выполняемых функций ценности можно делить на первичные, вторичные, третичные. Первичные ценности удовлетворяют биологические (хотя и очеловеченные) потребности человека. К ним принадлежат ценности всех основных средств существования, которые природы предоставляет человеку в состоянии, пригодном для непосредственного употребления. К вторичным ценностям относятся создания рук человеческих, и прежде всего средства труда. Это есть

ценности, которые представляют собой опредмечивание рабочей силы, это продукты процесса труда. К третичным ценностям относятся средства коммуникации, которые служат специфическим общественным потребностям как условия воспроизводства сущностных сил общественного человека» [3, с. 190—191].

В контексте четвертой классификации различаются априорные и апостериорные ценности. Такое различие ценностей основывается на генезисе потребностей. Априорные ценности — это ценности, являющиеся предметом врожденных потребностей человека (например, ценность пищи). Апостериорные ценности являются предметом потребностей, устанавливаемых обществом (например, культурные потребности) [3, с. 191].

В рамки данной классификации вписывается «инвентарное описание априорных категорий» французского философа и эстетика М. Дюффрена, в котором ученый выделял три класса ценностей: блага, обращенные к обладанию (приятное, полезное и прекрасное); блага, обращенные к познанию (истинное); блага, обращенные к уважению (священное, гуманное, справедливое) [6, с. 56 — 57].

Пятая классификация основывается на временном признаке ценности (нынешние, прошлые и будущие ценности). Прошлые ценности уже не удовлетворяют непосредственно потребности человека, но все еще по праву признаются ценностями. К ним могут быть отнесены культурно-исторические ценности, с которыми субъект встречается во всех областях человеческой деятельности. Современные ценности — это ценности, которые сегодня удовлетворяют потребности человека. Будущие ценности существуют лишь в представлении человека как идеалы или проекты ценностной деятельности [3, с. 193—194].

В основу шестой классификации положены цели, которым служит та или иная ценность. С этой точки зрения выделяются финальные и инструментальные ценности: «Финальная ценность — это целевая ценность, которая будучи результатом процесса создания ценностей, пробуждает у нас определенную потребность, поскольку выступает в качестве ее предмета. Инструментальная ценность — это ценность средства, которое необходимо в качестве орудия создания финальных ценностей» [3, с. 194].

С данной классификацией перекликаются выделенные А.О. Бороновым и П.И. Смирновым социально-целевые, социально-инструментальные, персонально-инструментальные, субъективно целевые и общечеловеческие группы ценностей [5, с. 16]. При этом ученые конкретизируют все группы ценностей (социально-целевые — Святость, Духовность, Знание, Мастерство, Дело и др.; социально-

инструментальные — Право, Свобода, Справедливость и др., и т. д.), кроме общечеловеческих.

Однако, как показывает анализ научной литературы, исследователями выделяются определенные общечеловеческие ценности. Например, с точки зрения В.А. Караковского к таким ценностям относятся: Земля (общий дом человечества, земля людей и живой природы), Отечество (единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная ему предками), Семья (начальная структура, единица общества), Труд (основа человеческого бытия), Знания (результат разнообразного и прежде всего творческого труда), Культура (великое богатство, накопленное человечеством как в материальной, так в особенности в духовной жизни людей), Мир (покой и согласие между людьми, народами и государствами), Человек (абсолютная ценность, «мера всех вещей») [7].

В рамках седьмой классификации осуществляется деление ценностей на утилитарные, эстетические, правовые, религиозные и т. д. [3, с. 194].

Анализ данных классификаций ценностей показал, что в контексте формирования субъектно-нравственной позиции человека особое значение представляют именно нравственные ценности, на базе которых возникают моральные нормы. Ценность первична по отношению к моральному требованию, моральной норме, так как в деятельности, общении и поведении закрепляются те требования и нормы, которые представляют ценность для человека.

Присвоенные учеником ценности оказывают нормативно-регулирующее воздействие на его отношения с одноклассниками, учителями, людьми. В данном случае нет никакого противоречия, поскольку мораль не исключает нормативности. «Она предполагает элемент долженствования, определенные нормативные моменты. Не следует только буквально понимать наличие нормативности как внешней заданности. Нормативность не отрицает свободы для развития, для творчества. Именно нормы, которые регулируют взаимоотношения между учителем и учеником, позволяют осуществлять свободный выбор между различными основаниями деятельности и поведения. Отсутствие нормативности в моральной сфере и приводит к хаосу, к безответственности, к своеволию. В конечном итоге, нормативность — это уже достигнутый уровень нравственного развития общества, это результат духовного производства, предстающий в качестве нравственного ориентира развития личности» [2, с. 53].

Как норма, ценности приобретают значение принципов (норм) деятельности, которая и реализуется в адекватной содержанию деятельности позиции.

Нравственные ценности — это одна из форм проявления моральных отношений в обществе. Под нравственной ценностью понимается, во-первых, нравственное значение личности и ее поступков и, во-вторых, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания.

По мнению М.С. Кагана такие нравственные ценности, как Добро, Благородство, Справедливость, Самоотверженность, Бескорыстие, Альтруизм и др., непосредственно проявляются в поступках человека, совершенных по отношению к другому человеку, но характеризуют не проявление (внешний облик, «тело») этого поступка, а его внутренний импульс, его духовную мотивацию, «...поэтому нам не нужно видеть, как совершен поступок, чтобы дать ему нравственную оценку, необходимо лишь знать, почему он совершен: скажем, узнав, что некто бросился в воду, спасая тонущего, я не могу вынести нравственное суждение заочно, прочитав об этом в газете, но при этом должен либо знать, либо предполагать, чем вызвано это действие - нравственным чувством, или желанием покрасоваться перед окружающими, или корыстным стремлением получить награду за этот подвиг, или безрассудством пьяного, или страхом перед начальством, которое приказало это сделать... Уже Демокрит понимал, что нравственной оценке подлежит не сам поступок человека, а его мотивация» [6, с. 107].

Мы считаем, что именно нравственные ценности содержательно наполняют субъектно-нравственную позицию человека, так как они находят свое выражение через такие отношения как любовь, уважение, внимание и забота о счастье другого, то есть нравственные отношения.

Список литературы:

1. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара: СамГПУ, 1997. 172 с.
2. Бездухов В.П. Гуманизация образования в изменяющемся мире // Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 22 — 66,
3. Брожик В. Марксистская теория оценки / пер. со словац. М.: Прогресс, 1982. 264 с.
4. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб: Санкт-Петербургский университет, 1996. 156 с.
5. Ильин В.В. Аксиология. М.: МГУ, 2005. 216 с.

6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб: Петрополис, 1997. 205 с.
7. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Творческая педагогика; Новая школа, 1993. 80 с.
8. Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / редкол.: А.И. Титаренко (отв. ред.) и др. М.: Мысль, 1982. 295 с.

ИДЕИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX ВЕКА)

Москалёва Людмила Юрьевна

*д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и
дошкольного образования МДПУ им.Б.Хмельницкого*

Канарова Ольга Викторовна

*соискатель научно-исследовательской лаборатории духовно-
морального воспитания, г. Мелитополь, Украина
E-mail: moskaleva_lu@bk.ru*

Актуальной проблемой совершенствования системы духовно-нравственного развития личности является ее трансформация на новое содержание, что должно отвечать современным потребностям социума, перспективам развития образовательного процесса. Однако процесс разработки данной проблемы проходит в современных условиях неоднозначно и достаточно сложно. Научные работники, учителя, родители учащихся чувствуют дефицит интересных, плодотворных идей, которые можно было бы воплотить в практику воспитания. Поэтому выработка содержания современного духовно-нравственного развития личности в XXI веке предполагает сочетание теоретического поиска с ретроспективным критическим осмыслением идей и результатов историко-педагогического процесса прошедших времен.

Рассмотрение последних диссертационных работ, монографий позволило отметить тот факт, что сейчас фокус внимания ученых — историков педагогики — правомерно обращен на конец XIX — начало XX века — время кардинальных перемен, реформаторских поисков, крупных достижений как раз в широком спектре проблем, связанных

с духовно-нравственным развитием личности. Это научные исследования Е. Меншиковой, раскрывающие роль личности учителя в рассматриваемый нами период [4], диссертация Н. Барковой, вскрывающая проблему нравственного идеала в теории отечественного воспитания во второй половине XIX — начале XX веков [2] и др.

Особый интерес в этом смысле представляет потенциал, который заключался в концептуально-теоретической разработке и практическом опыте в трудах отечественных ученых конца XIX — начала XX века.

Так, интересны идеи архимандрита Сергия (Страгородского), выраженные в статье «Разбор инославных учений об оправдании». В этой работе известный богослов писал о том, что возвышение на ступень духовно-нравственного развития человека характеризуется тем, что для него добродетель перестает быть внешним законом и подвигом, а делается высшим благом. Целью нравственного развития арх.Сергий считал непроизвольное, совершенное добродетелью. Обычный человек, как отмечал он в своей статье, своим высшим благом считает самоуслаждение, и еще должен принудить себя к добродетели. Называя такое состояние человека как подневольное добродетелью, арх.Сергий указывал на подмену нравственных союзов союзами юридическими, а возникновение последних связывал с такими случаями, когда человеку или какой-либо семье оказывается не под силу борьба с их окружением для обеспечения своего благополучия. Человек, как указывал автор, договаривается с другими людьми, которые находятся в таком же положении, но это общение поострено не на основе любви, не на нравственном союзе: "...Эти люди служат другим только потому, что иначе им не получить того, чего они желают себе. Цель их жизни не общество, а свое собственное «я». Юридический строй, т. о., имеет своей задачей сопоставить несколько эгоизмов, так чтобы эгоисты не мешали друг другу и чтобы каждый из них получал следующую ему долю" [1, с. 5].

Арх.Сергий объяснял, что юридический строй представляет выгоды только себялюбия, заменяет живой нравственный союз холодным внешним союзом. Различия нравственного союза и юридического в том, что нравственный союз требует нравственного соответствия, проникает со своими указаниями и требованиями в глубину совести человека, тогда как юридический союз в человеческую совесть не проникает, оставляет человека свободным внутри себя от многих обязательств, довольствуется соблюдением условленных внешних рамок. Таким образом, опасность юридических союзов в том, что для многих людей становится не особенно важным,

каково внутреннее настроение и состояние личности, так как для них существенным является лишь внешнее поведение. Именно оно, внешнее поведение, значительно для окружающих, поскольку касается внешнего общественного благополучия, выражает внешнее отношение человека к обществу. Однако такое отношение окружающих к личности и соответственно, общества к человеку не дает возможности повышать уровень духовно-нравственного развития, поскольку свобода внутреннего состояния часто перерастает в произвол эмоциональных переживаний, к сознанию полной независимости человека от окружающих, отсутствию осознания долга перед теми, кому в действительности человек обязан своим материальным благополучием. «В самом деле, — писал арх. Сергей, — если другие служат человеку чем-нибудь, то он знает, что они служат не из расположения к нему, а из необходимости или из желания блага прежде всего себе. За эту службу они получают столько же и с его стороны: отношения уравнины, ему, следовательно, не приходится ни кого считать своим благодетелем. Правда, это обрекает человека на страшное одиночество, но себялюбие и есть одиночество по существу. Сознание независимости, этот смутный призрак самобытности, ценнее для эгоизма в его чистом виде» [1, с. 6].

Оказание тех или иных услуг, даже совсем незначительных, как писал арх. Сергей, получают высшее значение в глазах человека, поскольку эти услуги делаются помимо желания и не из любви к союзнику, а просто из желания получить равное вознаграждение. Именно поэтому человек и требует себе этого вознаграждения как должного, считая, что можно правильным будет являться проявления мести, если это вознаграждение не последует.

Интересна также в связи с поиском идей духовно-нравственного развития личности и идея личного спасения, а также идея тождества блаженства и добродетели, которые были раскрыты в работе арх. Сергея «Вопрос о личном спасении».

Помимо прямых указаний о духовно-нравственном развитии в книгах Священного Писания, в творениях и наставлениях святых отцов, в рассматриваемый нами период обращали внимание и на Стоглавый собор. Этот уникальный памятник русского права XVI века давал представление о духовно-нравственном развитии в жизни общества того времени. Отметим, что исследовательский интерес к нему был значительным в рассматриваемый нами период — конец XIX — начала XX века. Так, Н. Писаревский, размышляя о благотворном влиянии Стоглавого собора для жизни общества в целом, обозначал, что в то время общественные нравы представляли

печальную картину (брань, ослабление целомудрия, полный произвол в нравственной жизни и др.). В Соборе, как подчеркивал Н. Писаревский, здраво и обдуманно, до мельчайших черт исчерпываются эти недостатки и указывается на верные способы их устранения. Врачевание нравственных язв и болезней общества должно проходить через поучения и наставления, а не с помощью угроз. В тексте документа указывалось на необходимости соблюдения самими священниками нравственных норм в соответствии со священными правилами, поскольку они должны были быть примером высокого духовно-нравственного развития для всех. «Стоглав, – писал Н. Писаревский, – строго разграничивает права церковные от прав остального общества и царя: своим оружием он считает слово и совет...» [6, с. 385]. Таким образом, влияние этого средства для духовно-нравственного развития личности действительно велико. В нем, как указывает Н. Писаревский, спокойно призвано к исправлению все, что приходит в негодность, представлена готовность к восстановлению нравственной жизни общества [6, с. 385].

Отметим и идеи выдающегося ученого, философа, психолога, педагога – Николая Николаевича Ланге, который посвятил свою жизнь развитию образовательной системы. В его магистерской работе [3], предпринята попытка проанализировать теории нравственности ученых таких стран, как Франция и Германия. Публикация части магистерской работы, которая была не допущена к печати, впервые была представлена только в 2010 году [5].

Н. Ланге, описывая состав нравственных чувств, признавал абсолютный характер некоторых субъективных данных нравственного сознания, среди которых видел формальные признаки всеобщности необходимости нравственного долга, а также необъяснимые признаки — специфической нравственной возвышенности или святости. При этом Н. Ланге указывал на то, что всеобщность и необходимость долга является только следствием этой святости, которая свойственна двум чувствам. Эти чувства Н. Ланге считал первоначальными — любовь (отличную от сострадания) и справедливость (в основе – абсолютное уважение ко всякой личности человека).

По мнению Н. Ланге, эти чувства противоречивы, так как любовь развивается в ту систему самопожертвования ради Целого (этический монизм), тогда как справедливость создает такую систему отношений, которую ученый обозначал как систему свободы индивидуализма, т. е. учение о безусловной ценности индивидуального сознания. Н. Ланге указывал на то, что примирить эти две системы отношений является

трудным вопросом о создании верховного идеала нравственности. Рассматривая отношение между чувствами любви и справедливости и примыкающей к ним верховной нравственной обязательности, Н. Ланге намеревался показать, что именно это отношение составляет тайну этики. По мнению выдающегося ученого, все попытки вывести материальную сторону нравственных чувств из одной их обязательности приводит к нравственному формализму (как у И. Канта), а все попытки вывести обязательность нравственного долга или абсолютное достоинство из материальных отношений ведут (как в социологических теориях нравственности), к ложному отрицанию абсолютности долга. Таким образом, по мнению ученого, нравственные чувства состоят из любви, справедливости и долга. Подчеркивая неизменность человеческих нравственных чувств, Н. Ланге за субъективным нравственным сознанием признавал абсолютный характер, принимая его за Божественное Провидение. Эта мысль достаточно четко ученый выразил в тезисах: «Нравственность мы можем рассматривать как путь, которым Божество ведет человечество к конечным целям мироздания... Исполняя, следовательно, законы нравственности, мы исполняем закон и повеление того Бога, которого Афиняне называли «неведомым» [5, с. 58].

Поскольку проблема добра и зла является ключевой в духовно-нравственном развитии личности, отметим в этой связи мысль Н. Ланге о том, что смысл зла состоит в приведении мира в такое состояние, в котором он познает необходимость сознательного возвращения к Богу и полного слияния с Ним в любви. Обозначим и такую позицию, как «нравственное зло», которую ученый называл болезнью мира. Как считал Н. Ланге, конечная судьба зла будет состоять в обнаружении его несамостоятельности и ложности. Зло воспринимается Н. Ланге как нарушение индивидуальным духом мировой гармонии. Зло не является войной, а есть бунт, так как зло становится против добра не как равный ему противник, а как возмущившийся подданный. По мнению Н. Ланге, это есть борьба бессилия со всемогуществом, и сомневаться в исходе этой борьбы не приходится, поскольку как во время борьбы отдельной воли со всеобщей, индивидуума с миром, человека с Богом, сила зла обнаруживает полное бессилие. И это бессилие, по мнению ученого, состоит не в слабости зла, а в его силе, которая, в свою очередь, была заимствована от добра.

Выводы. В статье мы осветили идеи духовно-морального развития личности, которые объединены в определенный временной промежуток (конец XIX — начало XX столетия), которые охватывают

несколько уровней образовательного пространства — уровень личного саморазвития, уровень ближайшего окружения и социума в целом, что продуцирует традиционные культурные ценности и нематериальное культурное наследие человечества.

Список литературы:

1. Архимандрит Сергей. Разбор инославных учений об оправдании / Архимандрит Сергей // Богословский Вестник (Изд. Московской Духовной Академии). — 1895. — Апрель. — II отделение. — С. 3 — 26.
2. Баркова Н. Н. Проблема нравственного идеала в теории воспитания в России во второй половине XIX- начале XX веков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Николаевна Баркова. — М.: МПГУ им. В. Ленина, 1996. — 141 с.
3. Ланге Н.Н. История нравственных идей XIX в.: критические очерки философских, социологических и религиозных теорий нравственности / Николай Николаевич Ланге. — СПб: Типогр. Безобразова и Ко, 1888. — Ч. 1: Немецкие учения. — 275 с.
4. Меньшикова Е.А. Роль личности учителя в развитии русской начальной школы (конец XIX начало XX века) / Е.А. Меньшикова // Начальная школа. — 1992. — № 10. — С. 3 — 7.
5. Научное наследие Н.Н. Ланге в университетской библиотеке : монография / В.И. Подшивалкина, Р.Н. Свиаренко, Е.В. Полевщикова ; авт.-сост. : М.В. Алексеенко и др. ; науч. ред. В.И. Подшивалкина ; отв. ред. М.А. Подрезова ; библиогр. ред. В.В. Самодурова ; Одес. нац. ун-т им. И.И. Мечникова. — Одесса : Астропринт, 2010. — 352 с., [8] л. ил. — (Сер. «Развитие науки в Одесском (Новороссийском) университете» ; вып.: Психология).
6. Писаревский Н. Значение Стоглавого собора (1551) в истории русской церкви / Н. Писаревский // Богословский Вестник (Изд. Московской Духовной Академии). — 1895. — Июнь. — II отделение. — С. 365 — 389.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Ненашева Ольга Владимировна

старший преподаватель ПГСГА, г. Самара

E-mail: pednauka@mail.ru

Проблема формирования морального мышления студента — будущего учителя — это важная социально-педагогическая проблема.

Ее решение затрагивает насущные вопросы образования, поскольку в современных условиях востребуется учитель, способный как видеть моральный контекст, возникающих в процессе его профессиональной деятельности задач, так и решать их в данном контексте.

В нашей статье мы остановимся на аксиологическом аспекте педагогического мышления учителя, так как без уяснения данного аспекта невозможно эффективное формирование морального мышления студента — будущего учителя: «Ценностные ориентации, личностный смысл профессии имеют принципиальное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя ее гуманный, демократический или авторитарный характер» [6, с. 57].

Важными для обоснования аксиологического аспекта педагогического мышления, с нашей точки зрения, являются положения Ю.Н. Кулюткина о категориальных структурах мышления, позволяющих человеку организовывать и осмысливать поступающую к нему информацию.

Ученый утверждает, что по отношению к мыслительной деятельности всякое знание выступает в двух основных функциях: знание как цель (продукт) мыслительной деятельности и знание как средство (основание) для решения практических задач [4, с. 41]. Категории, по мнению Ю.Н. Кулюткина, функционируют в сознании человека и как наиболее общие понятия, и как исходные схемы мышления, которые направляют мысль на поиск наиболее фундаментальных характеристик объекта [4, с. 42]. Регулятивная функция знания, как считает ученый, заложена в самой его природе: «Понятийный аппарат педагогического мышления остается наиболее общей основой, регулирующей процессы выработки и принятия решений учителя» [4, с. 43].

Мы раскрываем проблему аксиологического аспекта педагогического мышления в рамках объекта педагогической науки, каким является не ученик (объект педагогической психологии),

а педагогический факт, явление. «В качестве собственного предмета, — пишет В.В. Краевский, — педагогическая наука изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой, поскольку это специальная задача психологи, а систему педагогических воздействий с включенными в нее явлениями... педагогика изучает человека в аспекте целенаправленной педагогической деятельности, направленной на развитие личности» [4, с. 36].

Подтверждение данной мысли В.В. Краевского находим у В.А. Сластенина: «Предмет педагогики — это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни» [7, с. 75].

Опора на данные положения позволяет утверждать, что критерием педагогической деятельности, ее целью и результатом должно стать развитие ученика. Известно, что цель есть идеальный, предполагаемый результат. Говоря о развитии как цели, мы понимаем, что развитие не может быть целью деятельности в том, смысле, что определяется какой-то конечный результат этому развитию. Развитию нет предела. Развитие — это и не конечный результат. Поэтому мы ведем речь о достигнутом уровне развития в конкретный момент жизнедеятельности ученика, в конкретный момент его обучения в школе, а не как о законченном, завершенном цикле развития.

Категориальный аппарат педагогического мышления учителя развивается в процессе освоения им различного типа научного знания. Усвоение учителем системы категорий и соподчиненных с ними понятий (прежде всего это философские категории и специфические конкретно-научные категории этики, социологии, психологии, педагогики) формирует, говоря словами Ю.Н. Кулюткина, своеобразные «категориальные рамки» [4, с. 42] педагогического мышления, сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует педагогические проблемные ситуации.

Категории — это узловые понятия любой науки, в том числе и этики, и психологии, и педагогики, отражающие главное, существенное в науке. Категории фундаментальны. Любая категория характеризуется высокой степенью обобщения. Категории науки правомерно рассматривать в общем ряду нравственных ценностей,

поскольку ценностные характеристики категорий не противоречат их статусу узловых научных понятий.

Следует подчеркнуть также, что категория отражает как сущее, так и переход от сущего к должному, которым в педагогической деятельности является норма.

Итак, категории являются ценностями. Как ценности, они фиксируют отношение учителя к ученику. Ценность, согласно М.С. Кагану, и есть отношение к...: «причем специфическое отношение, поскольку оно связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, т.е. носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание его духовной деятельности» [2, с. 67]. Это одна из сторон аксиологического аспекта педагогического мышления.

Другой стороной аксиологического аспекта педагогического мышления является то, что знание как цель и как средство также является ценностью. В решении проблемы знания как ценности можно выделить два подхода.

Первый подход заключается в том, что познание выступает как самоценность, или ценность в самом себе, Главная ценность для личности заключается в постоянном интересе к открытию нового, к познанию как такового [5, с. 322—333], что является одной из характеристик мышления человека.

Суть второго подхода к знанию как ценности заключается в том, что смысловая составляющая знания наполняет информацию учителя смыслом, осознание которого есть не что иное, как ценность, в том числе и ценность знания. Феномен «ценность знания» сливает воедино процессы обоснования выбора ценностей (знание обосновывает этот выбор) и освящения морального выбора (ценности освящают этот выбор). Качество выбора учителем способов и средств педагогической деятельности зависит от того, насколько он владеет научным знанием, которое, благодаря смысловой своей составляющей, входит в структуру ценности [5, с. 82—83].

С нашей точки зрения, знание, входящее в структуру ценности, есть оценочное знание, которое в данном случае становится нравственным феноменом.

Ценность, наряду с оценкой, является одним из «полюсов» ценностного отношения [2, с. 50], а выражение учителем ценностного отношения к ученику и его деятельности и т. д. есть область аксиологии. Учитель выражает ценностное отношения на основе того знания, которое есть в его сознании, на основе сформировавшегося категориального аппарата мышления. При этом важно, чтобы учитель

осуществлял перенос теоретических знаний в практику, учитывая тот факт что такой перенос не является прямым, а включает в себя ряд переходных звеньев. В этом случае категориальный аппарат педагогического мышления «остается наиболее общей основой, регулирующей процессы выработки и принятия педагогических решений учителем» [4, с. 43].

Однако есть еще один важный момент, на который следует обратить внимание при раскрытии аксиологических аспектов педагогического мышления. Он заключается в том, что речь следует вести не просто о цели педагогической деятельности, а о ценности цели.

Педагогические цели определяются не с точки зрения педагогических действий учителя как таковых, а с точки зрения развития ученика, с точки зрения достижения им успеха в деятельности. Поэтому ведущим становится определение значения цели, или ценности цели. А ценность, как известно, это то, что имеет значение для человека. Значение, или ценность для учителя имеет ученик.

Функцией ценности цели, как подчеркивают В.П. Бездухов и А.В. Бездухов, является ценностно-ориентационная, которая не только ориентирует, регулирует действия, но и дает конкретное представление о критерии оценки цели, какой является результат, берущийся в отношении к продвижению ученика, достижению им успеха [1, с. 103].

Итак, аксиологический аспект педагогического мышления заключается, во-первых, в том, что категории, которыми учитель оперирует в своем мышлении, есть ценности, поскольку ценностные характеристики категорий не противоречат их статусу как узловых научных понятий. Во-вторых, знание есть ценность. Ценность знания (как цели мыслительной деятельности учителя и знания как средства для решения практических задач) заключается в том, что смысловая его составляющая наполняет информацию учителем смыслом, осознание которого и есть ценность знания; знание, входя в структуру ценности, есть оценочное знание. В-третьих, ценность цели деятельности формулируется в виде идеального результата, критерием которого является развитие ученика, достижение им успеха в деятельности.

Список литературы:

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя. Самара: СГПУ, 2000. 184 с.

2. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара: СамГПИ, 1994. 165 с.
4. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40 — 54.
5. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
6. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006. 228 с.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

ЕДИНСТВО ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОРАЛИ И ПРАВСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Позднякова Оксана Константиновна

*д-р пед. наук, профессор ПГСГА, член-корреспондент РАО,
г. Самара*

E-mail: pednauka@mail.ru

Эффективное развитие отечественного образования в первую очередь зависит от педагогических кадров. Современный учитель призван не только передавать знания, но и ориентировать учащихся на созидание конструктивных отношений между людьми, формировать нравственное сознание учащихся, развивать у них способность к моральному и ценностному выбору, к оценке его результатов и т.д. по критерию человека. Формировать нравственное сознание учащихся может и должен такой педагог, у которого развито нравственное сознание, поскольку к его сознанию «приобщаются» и учащиеся, и их родители, и люди, с которыми он взаимодействует как человек и как профессионал. Главное же заключается в том, что структурные компоненты нравственного сознания учителя должны быть наполнены педагогическим содержанием.

Нравственное сознание учителя, наряду с феноменами и явлениями морали, отражает и педагогическую реальность, субъектов

этой реальности. Нравственное сознание учителя «знает», должно «знать» не только, что такое мораль, каковы функции морали, ее понятия, каково их содержание и т. д., но и «знать», что такое педагогическая мораль, в чем сущность, например, педагогического долга, педагогической справедливости и т. д. как категорий педагогической этики, в чем смысл добра, милосердия и т. д. с педагогической, а не только с этической точки зрения. Учитель в своем моральном мышлении должен интерпретировать категории и понятия морали не только сквозь «категориальные рамки» этического мышления, но и сквозь «категориальные рамки» педагогического мышления, в котором особое место занимает моральный его строй. Этический уровень осмысления педагогических проблем задает критерии оценки достигаемого учителем результата. Нравственное сознание учителя «обращает внимание», должно «обращать внимание» не на ученика вообще, а на ученика как на определенное лицо. В такой «обращенности» нравственного сознания учителя на конкретного ученика являет себя педагогическая совесть, которая «говорит» как голос личности учителя, действующего в конкретных условиях, несущего ответственность за результаты своей деятельности. Педагогическая совесть «возвращает» нравственное сознание учителя на объективную точку зрения относительно конкретного ученика, оценки его достижений и т. д. Педагогическая совесть предоставляет учителю возможность отвечать не только перед собой или хотя бы за самого себя, но и перед учеником и за ученика. Ответ за ученика не есть решение его проблем, но есть побуждение его к самостоятельному решению собственных проблем.

Задача подготовки такого учителя ложится на педагогический вуз. Поэтому сегодня в педагогической науке большое внимание уделяется проблемам становления студента — будущего учителя как человека нравственного. Среди таких проблем особо выделяется проблема формирования нравственного сознания будущего учителя. В данной статье мы остановимся на одном из принципов формирования нравственного сознания будущего учителя — на принципе единства теории педагогической морали и нравственной практики.

Данный принцип в первой его части ориентирует преподавателя вуза на создание условий для освоения студентами этического, морального, педагогического знания в различных организационных формах обучения с помощью различных методов формирования нравственного сознания («среда события знания»). При организации внеаудиторной работы будущих учителей — на создание условий для развития личностных форм нравственного сознания через их

наполнение педагогическим содержанием. Во второй своей части — на создание ситуаций морального выбора в контексте педагогической деятельности (нравственный контекст педагогической деятельности) и обучение студентов осуществлять моральный выбор, который есть выбор поступков, действий. Эта практическая «часть» данного принципа реализуется в нравственной практике.

Следует отметить, что педагогическая мораль относится к таким теориям, что в ней далеко не всегда ее нормы (гуманизм учителя, например) являются результатом теоретического обоснования. Нормы педагогической деятельности, образцы поведения учителя «часто предшествуют теории, являются результатом духовно-практического освоения мира. Сама же теория действует в направлении обоснования, подтверждения необходимости данных норм» [7, с. 35].

Студенты овладевают знанием о морали, о педагогической морали в процессе целенаправленного этического образования и нравственного просвещения при изучении ими учебной дисциплины «Педагогика» и ее разделов, в которых возможно вычлениить этическое и моральное знание и предъявить его для освоения будущим учителем, в процессе спецкурсов «Педагогическая этика» и «Нравственное сознание учителя». Этическое образование и нравственное просвещение студентов осуществляется и в процессе изучения ими других учебных дисциплин, таких как «Философия», «Психология». Преподаватель вуза организует нравственную деятельность студентов, в процессе которой они используют знания о морали, о педагогической морали в нравственной практике. Заметим, что этическое образование, нравственное просвещение осуществляется как в учебном процессе, так и при организации внеаудиторной работы студентов. Этическое образование — это целенаправленный процесс, который не задает, да и не может иметь конкретного результата. Как результат, этическое образование относительно.

Не заостряя внимание на сущности этического образования как систематизированного и программированного преподавания студентам знаний о морали на уровне теории, научного обоснования и доказательства моральных истин, изучение теории морали нравственного воспитания [1, с. 6 — 7], осмыслим с педагогической точки зрения понятия «нравственная практика» и «нравственная деятельность». Отметим, что вопросы, связанные с сущностью этического образования и нравственного просвещения учащейся молодежи, получили свое научное обоснование в работах этиков (С.Ф. Анисимов, Р.Г. Апресян, Л.М. Архангельский, Е.В. Беляева, В.А. Бломкин, Г.Н. Гумницкий, А.А. Гусейнов, И.Л. Зеленкова,

Е.В. Золотухина-Аболина, А.А. Ивин, Т.В. Мишаткина, В. Момов, А.В. Прокофьев, Ю.М. Смоленцев, А.И. Титаренко и другие), педагогов (В.П. Бездухов, О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, З.И. Васильева, А.А. Гобронидзе, В.Е. Гурин, А.В. Зосимовский, Д.М. Гришин, И.С. Марьенко, Л.И. Рувинский, И.Ф. Харламов и другие).

Понятие «нравственная практика», как показывает анализ научной литературы, употребляется учеными в контексте понимания морали как духовно-практического освоения мира.

Так, Л.М. Архангельский пишет, что нравственная практика — это «воплощение морального сознания в практических действиях» [3, с. 41], «нравственно-мотивированное поведение» [3, с. 43], «опредмеченное сознание, имеющее своим результатом определенные изменения в сфере реальных нравственных отношений» [3, с. 199]. В другой своей работе ученый отмечает, что нравственная практика, которая не тождественна нравственному сознанию, «есть не что иное, как поведение людей, складывающееся из единичных поступков» [2, с. 47].

Осмысление предлагаемых Л.М. Архангельским определений понятия «нравственная практика» показывает, что ученый, во-первых, противопоставляет должное и сущее. Во-вторых, по сути, сводит нравственную практику к научному и к практическому нравственному сознанию, которые наряду с нормативно-оценочным сознанием, являются структурными компонентами сознания, если оно исследуется на основе синхронности. (Подробно об этом в работе Д. Гырдева — [5]).

Попытка устранить противопоставление должного и сущего предпринята Ю.М. Смоленцевым, который в результате анализа идей Л.М. Архангельского приходит к заключению, что понятие «нравственная практика», отличаясь от привычных для этики понятий «поступок», «поведение», «нравы», значительно шире по объему и охватывает не только названные понятия, но и нравственные качества личности, а также реальные образования морального сознания, то есть нормы, оценки, идеалы [8, с. 103]. Заметим, что Ю.М. Смоленцев ведет речь об образованиях нравственного сознания, а не о его структуре.

Методологическое значение нравственной практики в данном случае заключается в том, что такое ее понимание, устраняя противопоставление сущего и должного, позволяет различать теорию морали и реальную нравственную жизнь, теорию педагогической морали и реальную нравственную жизнь учителя. «Нравственная практика, — подчеркивает Ю.М. Смоленцев, — это мораль, взятая в контексте нравов (теория морали. — О.П.), нравственность, взятая как практическая мораль (нравственная жизнь. — О.П.); это поле соединения и взаимопроникновения должного и сущего, точка встречи

идеала и действительности, сфера реализации моральной ценности в общественной жизни» [8, с. 104].

Освоенное студентами научное знание о морали, о педагогической морали, о ее категориях и принципах реализуется ими в нравственной практике. Студенты осуществляют нравственное воспитание учащихся в урочное и во внеурочное время, формируют у них нравственное сознание и т. д. в период педагогической практики в школе, во внеаудиторной работе в процессе проведения ими факультатива для старших школьников «Основы этических знаний». Особенностью нравственной практики, с нашей точки зрения, является то, что она фиксирует субъект-субъектные отношения, которые реализуются в организуемой нравственной деятельности.

Интересной нам представляется точка зрения В.А. Василенко о нравственной практике, которая, по мнению ученого, позволяет судить о поступках и лежащих в их основаниях субъективных намерениях по реальной общественной ценности этих поступков, если они реально совершены, а если нет, то по наиболее вероятной ценности поведения оцениваемой личности в предвидимом будущем, исходя из реального поведения в прошлом [4, с. 157].

Осмысление предлагаемого В.А. Василенко определения понятия «нравственная практика» показывает, что ученый исходит из приоритета нравственной практики над нравственным сознанием и считает, что только реальная ценность поступков является основой для ценностной дифференциации элементов коррелятивного этому поступку сознания, только моральная практика выступает первоисточником ценностных характеристик субъективных намерений и ожиданий [4, с. 161].

Не вступая в дискуссию относительно того, что первично, а что вторично — сознание или практика, а мнения ученых тут различные, отметим, что организация нравственной практики студентов дает возможность оценить нравственные качества студентов, реально осуществивших действия и поступки, что позволяет прогнозировать их деятельность и взаимодействия с социумом и с учащимися в будущем. По действиям и поступкам студентов мы оцениваем, каковы они есть в действительности, а не в своих намерениях. Это, естественно, не означает, что не следует учитывать мотивы, которые побуждают будущего учителя к совершению того или иного поступка. Выявляя мотивы и намерения студента, сопоставляя их с реальными поступками, мы «можем проникнуть в самую суть его устойчивых ценностных ориентаций» [4, с. 165].

Итак, нравственная практика есть сфера реальных поступков и действий будущего учителя, которые имеют внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона — это мотивы, намерения учителя, ученика, человека. Внешняя сторона — это «видимая» сторона, дающая представление о нравственном качестве поведения и деятельности учителя, ученика, человека. Эта «видимая» сторона поведения и деятельности подвергается оцениванию. Поступок оценивается, как подчеркивает А.И. Титаренко, в плане «единства мотива, результата и условий» [9, с. 103]. Конкретизацию данной идеи А.И. Титаренко мы находим у С.Ф. Анисимова, который отмечает, что в этическом анализе необходимо и достаточно принять во внимание три структурных элемента поступка и их взаимосвязь: мотив, результат, условия, при которых мотив переходит в результат. Мотив всегда субъективен, результат — объективен, условия могут быть субъективными и объективными. Результаты поступка наблюдаемы, лежат на поверхности [1, с. 370].

Раскрывая принцип единства теории педагогической морали и нравственной практики, обратим внимание на то, что по своему содержанию понятие «нравственная практика» не совпадает с содержанием понятия «педагогическая практика». Педагогическая практика студентов — это компонент вузовской подготовки будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности. Студент совершает поступки, во-первых, мысленно при анализе и решении педагогических задач, ситуаций, которые моделируются в различных организационных формах обучения. Во-вторых, во взаимодействии с преподавателями, с однокурсниками, с другими студентами, с людьми как в жизнедеятельности в целом, так и в период педагогической практики в частности. По данным поступкам мы судим о нравственном качестве поступков и действий студентов, в том числе и педагогических действий. Как этика в целом, так и педагогическая этика в частности изучает поведение учителя, моральные мотивы, побуждающие его к совершению поступков. Однако учитель совершает не только поступок, но и действие, которое, как это следует из теории деятельности А.Н. Леонтьева, наряду с деятельностью и операцией, является «единицей» деятельности [6, с. 157].

Любое действие учителя можно рассматривать как «действие-операцию и действие-поступок» [1, с. 369]. Если действие рассматривается безотносительно к его моральному значению, то есть вне анализа отношения учителя к ученику и т. д., то это действие-операция. Если же действие рассматривается не по способу его совершения, а с точки зрения его морального качества, то это есть

действие-поступок учителя. «Поступок, — пишет С.Ф. Анисимов, — есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее в себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения» [1, с. 370].

Принцип единства теории педагогической морали и нравственной практики ориентирует преподавателя вуза, формирующего нравственное сознание будущего учителя, на развитие у него способности к моральному выбору, к оцениванию результатов этого выбора по критерию ученика, достижения им успеха в деятельности.

Список литературы:

1. Анисимов С.Ф. Моральная мотивация // Этика / Под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики, 2000. С. 367—383.
2. Архангельский Л.М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1974. 318 с.
3. Архангельский Л.М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления. М.: Мысль, 1985. 239 с.
4. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. М.: МГУ, 1983. 176 с.
5. Гырдев Д. Актуальные проблемы общественного сознания. М.: Прогресс, 1982. 312 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94 — 231.394
7. Разин А.В. Этика: учебник. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
8. Смоленцев Ю.А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия. М.: МГУ, 1989. 200 с.
9. Титаренко А.И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 97—137.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА НА ОСНОВЕ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА

Шаркунова Юлия Владимировна

аспирант, ЮГУ, г. Ханты-Мансийск

E-mail: shark-ulia@yandex.ru

В условиях ускоренной глобализации перед современным человеком стоит задача постоянного подтверждения своей социальной жизнеспособности. Особенно актуально этот вопрос стоит на Севере, где существует специфика условий жизни: суровый климат, территориальная отгороженность, различный уровень социальных инфраструктур в муниципалитетах, разнообразие ресурсов и их выборочная освоенность, высокие темпы экономического развития и повышенная интенсивность миграционных потоков в обе стороны.

Решение задачи формирования жизнеспособной личности, умеющей действовать и реализовывать себя в специфической для региона экономической и социокультурной среде нужно искать в школе. При этом школа не обучает анализу социального опыта человечества и слабо воздействует на формирование ценностей, на основе которых происходит социально-личностное самоопределение учащихся старших классов, которое является возможностью для стимулирования самоактуализации учащихся в регионе.

Социально-личностное самоопределение мы связываем с личной жизнью конкретного учащегося, которая наложила на него свой отпечаток в виде витагенного опыта. Витагенный опыт представляет собой рефлексивную форму существования и проявления жизненного опыта. Это опыт, в котором есть место содержательной паузе в активности, когда человек имеет возможность и способность заглянуть внутрь самого себя, осознать и созидать себя как целостность [1].

В социально-личностном самоопределении важно формировать витагенный опыт учащегося. Так как индивидуальный жизненный опыт может быть ошибочным, важно учитывать многослойный коллективный жизненный опыт. Особенно важен коллективный опыт на Севере, так как жизни в северных условиях нельзя быстро научиться, у северных народов на это ушли столетия (Л.Н. Гумилев). Многослойный коллективный опыт Севера состоит, прежде всего, из трех видов опыта: *опыт взаимодействия* коренного населения с окружающим ландшафтом и достижение в нем равновесия; *опыт преодоления* мигрантным населением трудностей акклиматизации,

адаптации к новым социокультурным особенностям и малой изученности территории, на которой живут; *опыт взаимообогащения* житейских представлений угров и научных знаний, социально-экономического развития мигрантов.

С позиций социально-личностного самоопределения на основе витагенного опыта необходимо особое внимание уделять развитию личности в данных региональных условиях, «Я-концепции» через призму северного региона, северному самосознанию, идентификации. На Севере из-за неблагоприятных погодных условий и особенностей вахтового метода работы существует «дух временщиков», который привел к распространению «северного сценария». Человек осознано или неосознанно предполагает о том, что он сейчас только создает условия для настоящей жизни. Груз годами накопленных ожиданий приводит человека, живущего «северным сценарием» к формированию «невроза отложенной жизни» [4]. В данной психологической атмосфере формируется самосознание учащегося северного региона, отличительной чертой которого является отчужденность от широкого социума и акцентирование личностного самоопределение в ущерб социальному, в котором недооценивается стимул самореализации «для общества». В результате старшеклассниками принимается не всегда осознанное решение о выборе будущего профессионального обучения в центральных городах России.

При адаптации в городских центрах европейской части России выпускники северного региона сталкиваются с типичными трудностями. Как выявила В.А. Лобова, у северного населения психический темп носит малоподвижный и ригидный характер, обеспечивая тем самым реальную возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в нестабильной арктической среде [3]. Это выражается в быстро наступающей утомляемости и изменении индекса психического темпа при нагрузке. Психический темп северян является препятствием в адаптации к высокому ритму жизни в городах - миллионниках. Согласно данным С.В. Дерябиной и Т.З. Биктимирова, организм человека в северных условиях начинает искать оптимальный режим для выживания. Формируются так называемое «полярное напряжение», отгороженность, замкнутость личности, при которой снижается разговорный градиент и потребность в общении [2]. Все это, по мнению исследователей, ведет к психоэмоциональным, когнитивным и поведенческим расстройствам, когда нарушается интимное пространство северянина в коллективных местах в густо населенных городах. Вся деятельность учащегося на Севере (умственная и двигательная) осуществляется за счет высокой степени напряжения

адаптивных механизмов, превосходит «физиологическую стоимость» подобной работы в других регионах страны и сопровождается повышенной тревожностью, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, напряженности, что ведет к гипертрофии потребности в достижении успеха.

Формирование в школьных условиях самосознания у учащихся, включающего северную идентификацию, необходимо осуществлять в управляемом процессе. В социально-личностном самоопределении учащихся северного региона нужно формировать конструктивный положительный образ своего будущего у учащегося в регионе, определяемый как осознание своей нужности данному обществу, уверенность в возможности материального благополучия и эмоционального удовлетворения от своей деятельности. В таком понимании положительный образ будущего у учащихся может рассматриваться как приобретенный оптимизм. М. Селегман, А. Сайдулаев, В. Франкл отмечали основное свойство оптимизма - способность изменить деструктивные вещи, что особенно важно в природно - обедненных зонах России.

Формирование конструктивного положительного образа своего будущего в регионе основывается на индивидуальном и коллективном витагенном опыте и осуществляется в нескольких направлениях:

- *изучение истории региона, культурного наследия, оставленного коренными жителями и мигрантного населения, заселяющего северный регион:* региональный образ жизни на Севере выстраивается на «стыке» трех культур: культуры коренных народов Севера России, накопивших богатейший опыт гармоничного, экологичного, целостного образа жизни в регионе; культуры живущего здесь уже более трехсот лет русскоязычного населения, которое выступает в регионе как носитель технологичного, преобразующего, рационального, и эстетического по западному типу образа жизни; культуры Южной Азии и Востока, дающей опыт особого мирозерцания, философию единения с окружающим и практики гармонии с окружающим мира;

- *изучение современного состояния социально-экономического, экологического развития в регионе, в соответствии с этим прогнозирование востребованных направлений профессиональной деятельности:* на Севере производится свыше 20 % национального дохода России, добывается 75 % нефти, 92 % газа, 15 % угля, вырабатывается 15 % электроэнергии, заготавливается более 50 % древесины, что свидетельствует о значительном экономическом потенциале и реальном вкладе Севера в национальную экономику;

- *развитие ценностной и эмоциональной сфер старшеклассников через познание особенностей региона, сформированного чувства патриотизма к малой родине:* развитие положительной самооценки, собственной ценности через осознание возможностей перспектив своего развития на Севере, расширение самосознания, включая присвоение позитивной северной идентичности, активизация жизненных целей в условиях северного региона, расстановка приоритетов в жизненных ценностях с конъюнктурной ориентации на будущее, отражающих ориентации взрослых членов семьи или ориентацией на быстрый результат (возможность заработка в период обучения в вузе в городах-миллионниках) на отсроченную, но более успешную социально-значимую карьеру на Севере;

- *проекция своих целей на конкретные условия региона, разработка их реализации в форме возможных проектов и преобразующей деятельности:* «погружение» в региональную культуру, примерка «на себя» разных социальных ролей в регионе, подготовка и участие в социально-значимых проектах, построение возможных вариантов личного и профессионального будущего.

С этих позиций стимулирование социально-личностного самоопределения учащихся старших классов северного региона на основе витагенного опыта есть процесс взаимодействия педагогов и старшеклассников, направленный на формирование полноты проявления человеческой индивидуальности, новых форм собственной жизнедеятельности, адекватных развитию общества, посредством актуализации всей полноты витагенного опыта, приобретения его новых конструктивных форм, опоры на витагенный опыт всего человечества и отдельных его групп.

Список литературы:

1. Белкин А.С., Свинина Н.Г. Витагенный опыт и витагенный принцип — категории педагогической антропологии. // Педагогическое образование. 2007. № 1.
2. Дерябина С.В. Коротких С.М., Биктимиров Т.З. К вопросу об этнопсихологических особенностях малых коренных народов Крайнего Севера. // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития: сб. мат-лов второй Всероссийской научно-практической конференции 21—22 ноября 2008. — М., 2008. С. 195—196.
3. Лобова В.А. Характеристика темпа психической деятельности в разных этнических общностях Крайнего Севера // Экология человека. 2007. № 12. — С. 41—44.
4. Серкин В.П. Жизненные сценарии северян и их влияние на принятие решений // Кольма. 1997. № 4. С. 20—23.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ НРАВСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Суковых Александр Михайлович

*канд. пед. наук, директор ГБОУ СОШ
Северо-Западного окружного управления образования
Департамента образования г. Москвы
E-mail: pednauka@mail.ru*

Воспитание нравственности школьников — важная социально-педагогическая проблема, решение которой затрагивает проблемы современного образования, в условиях неоднозначной социальной ситуации в обществе становящегося одним из ведущих способов приобщения школьников к ценностям, принимающим форму мотива поведения и деятельности, взаимодействия с миром и людьми. Ее решение, связанное с обоснованием концепции воспитания нравственности школьников, с определением содержания воспитания нравственности, реализуемого с помощью разнообразных методов в рамках направлений деятельности учителя, предполагает вначале раскрытие содержания понятия «нравственность школьника», что позволит не только конкретизировать научные представления о нравственности личности, но и определить состояние проблемы воспитания нравственности школьников в педагогической науке.

Необходимость обращения к данной проблеме обусловлена тем, что она, как показывает анализ научной литературы, не была предметом специального педагогического исследования. Свое теоретическое обоснование проблема нравственности человека получает исключительно в рамках этической науки.

Заявив о воспитании нравственности школьника, мы вступили в область этической науки, поскольку нравственность является объектом, предметом этической науки. Решение проблемы воспитания нравственности школьника невозможно без обращения к знанию этической науки.

Анализ научной литературы показывает, что наукой накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для раскрытия содержания понятия «нравственность школьника». На первый взгляд, нет необходимости вновь раскрывать то, что уже обосновано в философской, этической и педагогической литературе. Несмотря на это, мы считаем необходимым обратиться к проблеме нравственности, поскольку в многообразных исследованиях, посвященных проблеме

морали и нравственности, данные понятия используются то, как синонимы, то, как различные понятия.

Различия во взглядах ученых относительно понимания ими морали и нравственности начинаются с определения ими объекта и предмета исследования.

Анализ научной литературы показывает на различия во взглядах ученых относительно объекта и предмета этики.

При этом различия сводятся к тому, что одни ученые выделяют только предмет изучения этики, формулируя его при этом различным образом, другие же выделяют только объект исследования этики, третьи выделяют и объект, и предмет этики.

Так, А.А. Гусейнов, И.Л. Зеленкова и Т.В. Мишаткина полагают, что предметом этики является мораль. «Этикой, — пишет А.А. Гусейнов, — мы будем называть науку, область знания, интеллектуальную традицию, а моралью или нравственностью, употребляя эти слова как синонимы, — то, что изучается этикой, ее предмет [3, с. 11]. Аналогичные точки зрения мы находим у Т.В. Мишаткиной и И.Л. Зеленковой. Так, Т.В. Мишаткина отмечает, что этика — это особое гуманитарное учение, предметом которого является мораль (нравственность), а центральной проблемой — Добро и Зло [11, с. 12 — 13]. И.Л. Зеленкова пишет, что основным предметом изучения этики является мораль [4, с. 13]. Е.А. Подольская в отличие от названных выше ученых полагает, что предметом изучения этики является нравственность [6, с. 17].

Согласно мнению ученых, выделяющих только объект этики, объектом этики является мораль [2, с. 6].

Обращение к работам ученых, выделяющих и объект, и предмет этики, показывает, что если А.В. Разин со всей определенностью и весьма широко пишет об объекте этического знания, то Ю.А. Шрейдер прямо не указывает на то, что объектом этики является мораль. Однако можно полагать, что объектом этики у Ю.А. Шрейдера является мораль. Данное утверждение базируется на том, что, как пишет ученый, «этика изучает мораль и ее основания в рамках различных этических систем, которые исходят из различных предпосылок о природе морали, включая предпосылку о реальном существовании морали, без которой этика оказалась бы беспредметной» [10, с. 15-16].

А.В. Разин в отличие от Ю.А. Шрейдера отмечает, что объект этического знания в силу практической ориентации имеет двоякое значение. С одной стороны, это та общественная реальность, которая подвергается наблюдению и изучению для формулирования теоретических положений самой этики. В таком ракурсе объектом

этического знания являются реально существующие нравы, поведение людей. С другой стороны, объектом этического знания выступает сам человек, развитие у него нравственных качеств [7, с. 15].

Что касается понимания Ю.А. Шрейдером и А.В. Разиным предмета этики, то их взгляды на предмет этики в принципе совпадают. Так, Ю.А. Шрейдер, заявив, что этика начинается с выяснения того, что представляет собой феномен морального выбора, занимается созданием и обоснованием этических систем, дающих человеку ориентиры, помогающие осознанно совершить это выбор и, главное, распознать ситуацию, где выбор неминуем, и завершается выявлением общих этических принципов, пишет, что «эти три понятия — ситуация морального выбора, этическая система и этические принципы — позволяют очертить предметную область этики» [10, с. 15].

Предметом этики, согласно А.В. Разину, в самом общем плане является поле морального выбора человека, изучение арсенала тех средств, с помощью которого он совершается [7, с. 15].

Осмысление взглядов Ю.А. Шрейдера и А.В. Разина относительно понимания предмета этики показывает, что они (взгляды), несмотря на имеющиеся различия, суть которых заключается в том, что ученые очерчивают предметную область этики с помощью различных понятий, в целом совпадают. Мы имеем в виду такую составляющую предметной области этики, как ситуацию морального выбора у Ю.А. Шрейдера и поле морального выбора у А.В. Разина.

Так, А.В. Разин ведет речь о поле морального выбора и средствах, с помощью которых он совершается. К арсеналу средств, которыми пользуется человек при совершении морального выбора, ученый относит моральные нормы и эмоционально-волевые качества индивида, которые (качества) не существуют без поддержки со стороны общественного сознания, а потому они не возможны без рациональных представлений о надлежащем поведении [7, с. 15], то есть без этического знания.

Выявление различий во взглядах ученых относительно понимания ими объекта и предмета этики явно не достаточно для уяснения различий между моралью и нравственностью.

Проблема различий между моралью и нравственностью — далеко не новая научная проблема, решаемая, как правило, в метафизическом или общеполитическом аспекте, для которого важна «специфика самой морали, включающей в себя идеи смысла жизни, свободы, социальные ценности, идеалы и многие другие вопросы, входящие в круг философской рефлексии» [9, с. 261].

Заявив о том, что проблема выявления различий между моралью и нравственностью решается, как правило, в метафизическом или общеполитическом аспекте, мы имеем в виду, что ученые не в полной мере акцентируют внимание на практическом аспекте нравственности, который так важен для педагогической науки.

В решении задачи выявления различий между категориями «мораль» и «нравственность» отчетливо выявляются две позиции ученых. Согласно одной точке зрения слова «мораль» и «нравственность» являются синонимами и употребляются учеными в научных текстах в чисто стилистических целях (Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Т.В. Мишаткина, А.И. Титаренко и др.). Согласно другой точке зрения, мораль и нравственность являются различными категориями (А.С. Арсеньев, В.Г. Иванов, А.А. Горелов, Т.А. Горелова, В.Я. Кикоть, Е.А. Подольская, А.В. Разин, Ю.М. Смоленцев, Ф.Н. Щербак и др.).

Одним из первых, кто в отечественной науке обратил внимание на важность и необходимость различения морали и нравственности является А.С. Арсеньев, подчеркивающий, что «реальное этическое сознание индивида всегда содержит в себе оба полюса — и полюс нравственности, и полюс морали, при этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с "внешним" общением индивида <...> Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личностного "Я" ...» [1, с. 253 — 254].

Мы придерживаемся точки зрения ученых, согласно которой мораль и нравственность являются различными категориями. Не выявляя сути различий между моралью и нравственностью на метафизическом или общеполитическом уровне, поскольку данная проблема достаточно полно раскрыта в работах А.С. Арсеньева, В.П. Бездухова, А.В. Бездухова, Е.Н. Гончаровой, Р.Н. Гуртовской, Н.Н. Лебедевой, О.К. Поздняковой, С.В. Пупкова и других ученых, обратимся к практическому аспекту нравственности.

Такой практический аспект нравственности, как показывает анализ научной литературы, достаточно полно представлен в работе Т.С. Лапиной [5]. Изучая мораль, как подчеркивает Т.С. Лапина, этика делает объектом своего исследования и личность, взятую в ее отношении к морали, в связи с ее местом в общей структуре функционирования нравственности [5, с. 106].

Обосновав, что мораль функционирует в сфере взаимопроникновения социального и индивидуального, общественного и личного, имея главным и непосредственным

объектом своего функционального действия поведение людей, ученый подчеркивает, что взаимопроникновение социального и индивидуального запечатлевается в содержании и структуре индивидуальной нравственности, являющейся одной из арен, позволяющей личности сохранять и выражать свою относительную суверенность в сети общественных отношений, выступающей внешним посредником между внешней детерминацией поведения как его важнейшего источника, с одной стороны, и его социальным смыслом, если иметь в виду уже объективированное поведение, его общезначимый результат, — с другой стороны [5, с. 114—118].

В индивидуальной нравственности, как подчеркивает Т.С. Лапина, следует различать сторону, относящуюся к сознанию, и поведенческую сторону. Каждая из этих сторон обладает относительной самостоятельностью. Сознание направляет, контролирует поведение человека, а поведение объективирует сознание и в свою очередь влияет на его содержание [5, с. 124].

Анализ идей Т.С. Лапиной о структуре индивидуальной нравственности показывает, что ученый в качестве структурных компонентов индивидуальной нравственности выделяет, во-первых, представления и понятия человека о нормах, о добродетелях и пороках, о добре, о зле, о справедливости, которые есть не что иное, как моральные знания. Во-вторых, нравственные взгляды, являющиеся, в том числе, и элементом индивидуального нравственного сознания. В-третьих, нравственные убеждения, которые синтезируют рациональное и эмоциональное, по преимуществу являются элементом структуры индивидуального сознания. В-четвертых, нравственные качества, которые также связаны с определенным содержанием индивидуального сознания и реализуются в поведении человека. В-пятых, чувства, которые сопровождают все формы нравственной деятельности человека: рефлексии, поведение на всех этапах (устремления, мотивы, намерения и т. д.) [5, с. 119—127].

Осмысление идей Т.С. Лапиной о структуре индивидуальной нравственности показывает, что такие ее структурные компоненты, как нравственные взгляды, убеждения и чувства являются структурными компонентами нравственного сознания, что совершенно оправдано, поскольку Т.С. Лапина в индивидуальной нравственности различает сторону, относящуюся к сознанию. Другими словами, моральные знания, нравственные взгляды, убеждения, чувства и нравственные качества являются структурными компонентами нравственного сознания, являющегося одной из сторон индивидуальной нравственности человека, школьника.

Другой стороной индивидуальной нравственности человека, школьника является поведение, которое невозможно без деятельности, обеспечивающей «материал» для поведения [5, с. 132 — 133] как совокупности поступков, которые отличаются от действий. Поступком в подлинном смысле слова, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, является не всякое действие, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к людям, к общему, к нормам общественной морали [8, с. 438]. В поведении школьника находят свое внешнее выражение нравственные его качества, формируемые, развиваемые в процессе образования.

Понимание индивидуальной нравственности школьника, в которой выделяются сторона, относящаяся к нравственному сознанию, поведенческая сторона, предопределяет направления деятельности учителя по воспитанию нравственности школьника, рассматриваемой в практическом аспекте, а не в метафизическом или общефилософском. Такими направлениями являются формирование нравственного сознания и нравственного поведения школьника как относительно самостоятельных, но взаимосвязанных сторон индивидуальной нравственности школьника. Такая взаимосвязь двух сторон индивидуальной нравственности проявляется в нравственных отношениях, благодаря которым становится возможным разрешать противоречия между сознанием и поведением школьника.

Список литературы:

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 592 с.
2. Гуревич П.С. Этика: учебник. М.: ИНИТИ-ДАНА, 2006. 416 с.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
4. Зеленкова И.Л. Основы этики: учеб. пособие. Мн.: «Тетра-Систем», 2001. 496 с.
5. Лапина Т.С. Проблема индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 106—143.
6. Подольская Е.А. Этика: кредитно-модульный курс. М.: «Дашков и К³»; Ростов-на/Д.: Наука-Спектр, 2009. 424 с.
7. Разин А.В. Этика: учебник. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер Ком, 1998. 688 с.
9. Философская антропология. Человек многомерный: учеб. пособие. М.: ИНИТИ-ДАНА, 2010. 351 с.
10. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
11. Этика / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевича. Мн.: Новое знание, 2002. 509 с.

О ПРАВСТВЕННОМ ОБРАЗЦЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Шадрина Ирина Михайловна

*канд. пед. наук, проректор по инновациям
и перспективному развитию МГГУ,
г. Мурманск*

E-mail: pednauka@mail.ru

Происходящие в России в последние десятилетия XX века и в начале XXI века социально-экономические изменения, с одной стороны, имеют вполне реальный социально-нравственный эффект: увеличение степеней свободы человека в социальном взаимодействии, независимость человека в суждениях и оценках, в действиях и поступках и т. д. С другой стороны, данные изменения, осознаваемые далеко не всеми людьми, порождают несовместимость взглядов между различными слоями населения, нравственные коллизии, конфликты между людьми, между человеком и обществом; приводят к смещению нравственных представлений, ценностных координат, к не различению людьми добра и зло, блага и пользы; расшатывают ценностные ориентации подрастающего поколения; углубляют «разрыв между человечеством и отдельным человеком» [5, с. 172], разрушают важнейшую ценность человеческого бытия — общение.

Следует иметь в виду, что социально-экономические изменения приводят к изменению общества и самого человека. Общество, как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, сегодня качественно изменилось. Причем, изменилось и все человеческое сообщество в целом, и собственно российское общество. И изменилось не только в части постоянно упоминаемых социально-экономических преобразований, но и в характере отношений, взаимоотношений (межличностных, межгрупповых), в определении жизненных приоритетов, ценностей, включая и ценность человеческой жизни. Изменилось Детство. И не только в смысле расширения его границ, но, главное, в плане искусственной задержки личностного развития детей, интенсификации роста их квазипотребностей, квазиинтересов, что усугубляется у них чувством брошенности, ненужности взрослому миру. Изменился ребенок. Это уже совсем не то Дитя, о котором писали К.Д. Ушинский и другие великие педагоги прошлого. При этом ребенок стал не хуже и не лучше своего сверстника не только столетней, но даже и тридцатилетней давности, он просто стал другим. У современного ребенка изменилась система интересов, ценностей, личностных ориентаций, мотивационно-потребностная сфера, сфера отношений

и структура умственной деятельности. И это закономерный процесс, связанный с тем, что если еще десять-двенадцать лет назад ребенок получал дозированный школой, учителем объем знаний, то сегодня все эти целенаправленно преподносимые ему знания и нравственные установки не просто сочетаются, но перекрываются огромным потоком свободной информации, поступающей к нему с экранов телевизора, компьютера, из Интернета и печатных СМИ, — информации не управляемой, не ранжированной, хаотичной, бисерно воспринимаемой, что изменяет не только систему получаемых знаний, но и всю структуру мышления, а также принципиально меняет сочетание зрительного и слухового восприятия современного ребенка [7, с. 5].

Главное же заключается в том, что социально-экономические изменения, происходящие на фоне ценностных сдвигов в условиях переоценки ценностей, осознаются далеко не всеми людьми, что приводит к тому, что человек не различает добро и зло, благо и пользу, а привнесение в сознание людей рыночной ориентации приводит к тому, что преобладающей становится стратегия «иметь», «обладать», а не стратегия «быть». Преобладание стратегии «иметь», «обладать» над стратегией «быть» обуславливает тот факт, что ценности индустриального общества, как подчеркивает Э. Фромм, находятся в конфликте с благоденствием человека, что приводит к снижению у человека способности к сопереживанию, являющемуся естественным эмоциональным состоянием [9, с. 16].

Одной из причин, порождающих не способность человека различить добро и зло, благо и пользу, порождающих преобладание стратегии «иметь» над стратегией «быть» является отсутствие нравственных образцов, предъявляемых обществом человеку. Напротив, учащиеся видят, что «наиболее активными, “кричащими” оказываются социальные образцы, порождаемые преобладанием культа игры и потребления, условиями жизни мегаполисов, совершенно несообразными человеку, все большим развитием феномена “кочевничества” (жизнь без корней — в транспорте, офисах, гостиницах). К этому добавляются избыток свободного времени и развлечений <...>. Если “все дозволено”, если главное — это наслаждение новизной, если нет ответственности и целое надо разрушать, а не развивать, сохраняя, то процессы социализации и индивидуализации имеют все шансы смениться процессом тотального развращения» [6, с. 83].

По меткому выражению С.И Гессена «жизнь определяет образование, и обратно — образование воздействует на жизнь» [3, с. 25].

Зависит ли жизнь человека, ученика от культивируемых культурой образцов? Если государство не способно культивировать нравственные образцы, устраняя тем самым воздействие на сознание учащихся образцов культа силы, вседозволенности, то современное общество должно решить, какую из потенций человека: «иметь» или «быть», оно должно культивировать. Эти два противоречивых стремления, как подчеркивает Э. Фромм, живут в каждом человеке, и можно сделать вывод, что социальная структура, ее ценности и нормы определяют, какое из двух стремлений станет доминирующим. Те культуры, которые поощряют жажду наживы, а значит, модус обладания, опираются на одни потенции человека; те же, которые благоприятствуют бытию и единению, опираются на другие. Мы должны решить, какую из этих двух потенций мы хотим культивировать, понимая, однако, что наше решение в значительной мере предопределено социоэкономической структурой данного общества, побуждающей нас принять то или иное решение [8, с. 308].

Интересными в связи с излагаемым Э. Фроммом взглядом на культуру, преследующие конкретные цели, нам представляются идеи А.Г. Асмолова о культуре полезности и культуре достоинства, как двух полюсах человеческой истории. Вряд ли нам удастся выйти из кризиса, если, как подчеркивает ученый, не осуществить в массовом сознании и социальных отношениях людей перехода от культуры полезности к культуре достоинства [2, с. 140].

Культура полезности, как один из полюсов человеческой истории, всегда стремится к равновесию, к самосохранению. Она озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Такая культура, как подчеркивает А.Г. Асмолов, ориентирована на воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В такой культуре урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью. Образованию же отводится роль социального сироты, которого терпят по стольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, связанную с подготовкой человека к исполнению служебных функций [2, с. 140 — 141].

Иное дело, как подчеркивает А.Г. Асмолов, культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущая ценность — ценность личности человека и его дома как среды обитания. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны. Культура достоинства более, чем культура полезности, готова к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории [2, с. 140 — 141].

Сравнение идей А.Г. Асмолова о культуре полезности и культуре достоинства со взглядами Э. Фромма о двух потенциях человека или стремлениях, тенденциях показывает, что идеи А.Г. Асмолова о культуре полезности созвучны взглядам Э. Фромма о тенденции «иметь», «обладать», черпающей силу в стремлении к самосохранению; идеи А.Г. Асмолова о культуре достоинства созвучны взглядам Э. Фромма о тенденции «быть», обретающей свою силу в специфических условиях человеческого существования.

Следует отметить, что понимание А.Г. Асмоловым культуры полезности вписывается в определенной мере в научные представления о пользе как относительной ценности. Польза и родственные ей понятия, как подчеркивает Р.Г. Апресян, отражают ценности и нормы, адекватные именно отношениям обособленных, отчужденных, пользующихся друг другом индивидов [4, с. 324].

Человек, исповедующий принцип полезности, проявляет себя исключительно в сфере сущего, на что, в частности, ориентирована культура полезности, и что концентрируется в тенденции «иметь», аспектом которой для современной молодежи является иметь все, сейчас и сразу. Такой человек не нуждается в нравственных образцах, а потому моральная сторона прагматика «с этической точки зрения, не вызывает доверия» [4, с. 325].

Прагматик, как подчеркивает Р.Г. Апресян, способен утверждать в определенном отношении позитивные ценности. Он как активная личность принимает решения, как самостоятельная личность независим в оценках и суждениях, «близок самой морали» [1, с. 85].

Прагматические ценности, занимая ведущее место в иерархии ценностей прагматика, приземляют его ценностные ориентации и цели. В сознании прагматика полезность, выгода, успешность, выступая средствами достижения целей деятельности, становятся основными ценностными ориентациями.

Такое смещение ценностей (а польза есть нравственная ценность) приводит к тому, что добром начинает считаться то, что приводит к успеху, а злом то, что мешает добиться успеха. Такому смещению ценностей способствует и пропаганда современным образованием, обществом именно успешного человека, для которого «честная рефлексия относительно того, какой действительный вклад вносят его усилия в общее дело и как он сам выглядит с этих позиций, ему не по нутру и не по силам» [6, с. 100].

Жизненный успех имеет свои символы, какими являются и материальный достаток, и семейное благополучие, и профессиональные результаты. Свидетельством успеха является

признание человека как профессионала, как семьянина и т. д. Однако когда символы не связаны, или утрачивают связь с отображаемым явлением, они получают самостоятельное существование. В этом моменте прагматизм человека «оказывается весьма близким вещизму, потребительству; ценность вещи отрывается от ее действительной способности удовлетворить потребность, символ успеха отрывается от социальной активности, которую предполагает успех» [1, с. 85].

Другое дело, если польза как относительная ценность осознается человеком как нравственная, воспринимается им как должная к исполнению. Другими словами, относительная ценность пользы конвертируется в моральную ценность. В таком случае человек не ограничивается извлечением пользы только для себя, он споспешествует тому, чтобы и другой человек извлекал пользу для себя. Человек, споспешествующий тому, чтобы другой человек извлекал пользу для себя, обладает нравственным достоинством, поскольку он понимает нужды другого. Человек, как подчеркивает Ю.А. Шрейдер, имеет моральное достоинство ровно в той мере, в какой он готов (то есть способен и хочет) понять нужду другого, помыслить о житейских интересах другого [10, с. 40].

Насущность для современного общества, для самого его существования культивирования под знаком культуры достоинства потенции «быть», придающей ценностную ориентацию потенции «обладать», выдвигает образование на одно из ведущих мест в решении данной задачи.

Поэтому вопрос, должны ли школа и образование ждать, когда государство начнет культивировать нравственные образцы, отнюдь не риторический, а однозначный — нет. Школа и образование должны предъявлять учащимся нравственные образцы. Одним из таких нравственных образцов является (должен стать) нравственный образец учителя, воплощенный в образе морального, нравственного учителя, обладающего нравственной культурой.

Список литературы:

1. Апресян Р.Г. Постижение добра. М.: Молодая гвардия, 1986. 207 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
5. Зеленкова И.Л. Проблемы и парадоксы информационного общества // Прикладная этика. Мн.: Тетра-Систем, 2002. С. 172—180.
6. Сагатовский В.Н. Есть ли выход у человечества? СПб.: Петрополис, 2000. 148 с.
7. Фельдштейн Д.И. Введение // Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех. М.: Баллас, 2006. 320 с.
8. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1997. 416 с.
9. Фромм Э. Человек: Кто это такой (или Кто есть человек)? // О человеке. Вып. 1: (Пространство и время, люди и вера в его жизнь): Сб. М.: Знание, 1991. 64 с.
10. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»

Часть I

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

30 июля 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 06.08.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,125. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3