

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

Е. А. АЛЕКСАНДРОВА

Сибирская государственная
автомобильно-дорожная академия,
г. Омск

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В результате проведенного педагогического эксперимента выявлена степень влияния составляющих компонентов коммуникативной компетентности на ее формирование, на основе которых разработана и реализована методика формирования данной личностной характеристики у будущих инженеров.

Изменения в экономической, социальной и культурной жизни общества задают новые ориентиры во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. «Модернизация страны невозможна без модернизации образования, его содержательного и структурного обновления. Подготовка высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, владеющего в совершенстве профессией, способного ориентироваться в смежных областях деятельности должна стать основной целью профессионального образования» [1].

Наполняются новым содержанием показатели профессиональной подготовки будущего инженера: «основным результатом образовательной деятельности высших и средних профессиональных учебных заведений должна стать не система знаний, умений и

навыков сама по себе, а овладение профессиональной компетентностью» [2].

Рассматривая вопросы профессионального становления выпускников технических вузов, многие исследователи (В. И. Байденко, В. Н. Введенский, С. А. Дружилов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Ю. Павлова, С. Я. Ромашина, В. В. Соколова и др.) определяют коммуникативную компетентность как составляющую общей профессиональной компетентности будущего инженера.

Также современная концепция высшего профессионального образования предполагает, что «каждый выпускник вуза, в частности будущий инженер, является потенциальным специалистом-руководителем, для которого важно не только обладать професси-

ональной компетентностью, но и уметь грамотно общаться с коллегами и партнерами» [3].

Обзор научной литературы показывает, что пути формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров, предложенные разными исследователями, направлены на совершенствование коммуникативных умений и навыков, носят общий характер и в большей мере осуществимы на психологических тренингах, чем на учебных занятиях. Поэтому методика, заключающаяся в использовании упражнений, развивающих основные компоненты коммуникативной компетентности, является наиболее эффективной.

Обзор научных работ разных ученых показал, что основными компонентами коммуникативной компетентности являются: способность к коммуникабельности, логичность изложения информации и владение нормами языка. Использование методов математической статистики (корреляционной матрицы) позволило выявить степень влияния каждого компонента на формирование коммуникативной компетентности: наиболее сильно влияет способность к коммуникабельности, далее — логичность изложения материала, затем — владение нормами языка. Следовательно, в этой же последовательности используют соответствующие упражнения.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у студентов, в основном, преобладают средний и низкий уровни сформированности коммуникативной компетентности. Кроме того, в результате опроса выяснилось, что 90% студентов согласны с тем, что коммуникативная компетентность важна для будущих специалистов, так как является важной составляющей эффективности профессиональной деятельности будущего инженера. Руководители производства должны владеть такими качествами, как ответственность, самостоятельность, способность анализировать ситуацию. Не менее важны для него такие качества, как умение общаться, убеждать, аргументировать, отстаивать свое мнение, умение правильно спланировать свою речь, найти адекватные средства для передачи содержания речи. Именно эти качества, необходимые для профессиональной деятельности, были названы в числе главных. Проводимый опрос подтвердил важность коммуникативной компетентности для будущих инженеров.

Во время формирующего этапа эксперимента студентам давались упражнения, развивающие главные составляющие коммуникативной компетентности.

Для развития способности к коммуникабельности использовались «техники малого разговора», цель которых создать благоприятную психологическую атмосферу, заложить основы взаимной симпатии и доверия. К таким техникам относятся:

1. Положительные констатации — положительные высказывания о событиях в жизни собеседника; о достижениях собеседника и т.п.

2. Информирование — сообщение информации, важной, интересной и приятной для собеседника.

3. Интересный рассказ — увлекательное, захватывающее повествование, которое располагает собеседников друг к другу, вовлекает их в разговор.

На развитие второго составляющего компонента коммуникативной компетентности — логичности изложения информации — огромное влияние оказывают такие упражнения, как составление аннотаций и рефератов. Они развивают четкость, ясность, последовательность, логичность изложения мысли.

Правильная устная и письменная речь составляет основу владения нормами языка.

После проведения формирующего этапа эксперимента были получены следующие показатели сформированности коммуникативной компетентности: низкий уровень — 13 %, средний уровень — 59 %, высокий уровень — 28 %.

Данная методика была апробирована в Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, а полученные данные свидетельствуют о ее эффективности.

Библиографический список

1. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 3–16.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 1997. — 186 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. — М., 1996. — 510 с.

АЛЕКСАНДРОВА Елена Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 24.12.07 г.

© Е. А. Александрова

Книжная полка

Николаенко, Н. Н. Психология творчества [Текст] / Н. Н. Николаенко. — СПб: Речь, 2007. — 275 с. — (Современный учебник). — ISBN 5-9268-0396-9.

Предлагаемая монография необычна по охвату рассматриваемых вопросов. К ним относятся: происхождение и эволюция искусства, развитие детского рисунка, гипотезы и стадии творческого процесса, роль структур мозга в создании образа, понятия моделей отображения пространства, а также особенности личности творцов, душевные невзгоды, которыми страдали Мастера. Представлены уникальные случаи возрождения творческих способностей после тяжелых поражений мозга.

В монографии проведено обширное сопоставление с данными культурологии и образцами из истории изобразительного искусства. Книга предназначена для всех, кто интересуется психологией, историей, биологией, медициной, происхождением искусства, культурологией.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается проблема гуманизации образовательного процесса высшего военно-профессионального образования, определены принципы его гуманизации. Выявлены профессиональные компетентности курсантов, формируемые в ходе изменения взаимоотношений в системе «преподаватель—курсант».

Современный подход к воспитанию и образованию требует отказаться от технократического взгляда на курсанта как обучаемого, программируемого компонента системы образования, как объекта самых разных манипуляций. Содержание образования должно быть нацелено преимущественно не на запоминание, воспроизведение знаний и использование их в деятельности по образцу. Оно должно учитывать механизмы саморазвития личности, опираться на ее познавательную активность, способствовать формированию и развитию творческих способностей обучаемого. В центре внимания преподавателей должно находиться не столько содержание образования, сколько курсант как субъект обучения, постигающий знания, овладевающий необходимыми умениями и навыками будущей профессиональной деятельности в проблемных ситуациях. Проблема осознания преподавателями (в прошлом офицеров действующей Российской армии) духовности, нравственности, культуры общества, т.е. передачи творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, развития человеческой чувственности как основы формирования нравственно-духовных качеств личности еще не решается в должной мере современной высшей военной школой.

Значение высшей военной школы в становлении личности будущего офицера трудно переоценить. Одна из ее задач состоит в формировании личности, способной к деятельности других личностей, способной сопереживать другому человеку, дружить с нацией, самой природе и обществу. «Очеловеченная» высшая военная школа должна стать «антропоцентрической», т.е. поместить в центр самого курсанта, развивающегося человека, не его приспособлять к учебному материалу, а все содержание подчинить развитию курсанта как высшей ценности.

Решение этой задачи возможно при условии гуманизации всей вузовской жизни, реализации гуманистического подхода в обучении, образовании и воспитании подрастающего поколения будущих офицеров.

Гуманизм выступает за отказ от идеи насилия, подавления, господства не только человека над человеком, но и человека над природой. Он рассматривает свободу как отношение, когда партнеры принимают друг друга такими, какие они есть, и признают ценности взаимовлияний и взаимоизменений, когда старая форма «развития за счет других» решительно отвергается, когда действительность интерпретируется

в понятиях единства, взаимосвязанности, сотрудничества, целостности, ответственности, заботы. Ядром гуманистического мировоззрения, его системообразующим фактором выступает человек. Это проявляется в многообразии отношений к человеку, обществу, духовным ценностям, к деятельности, т.е., по сути, ко всему миру в целом.

Понятие «гуманность» определяется С. И. Ожеговым и Н. Ю. Шведовой как человечность, отзывчивость, человеколюбие, уважение к людям, к человеческому достоинству. Гуманность формируется на основе повседневного отношения человека к окружающим. Приобретая глубокую осознанность, устойчивость, это отношение превращается в личностное качество — гуманность. Содержание устойчивого гуманного отношения к людям обусловлено потребностями индивида в любви, эмоциональном контакте, благополучии другого, творческом самоутверждении, чувстве собственного достоинства. «Человечность, — замечает Н. А. Бердяев, — есть целостное отношение человека к человеку и к жизни, не только к человеческому миру, но и миру животных. Человечность есть раскрытие полноты человеческой природы, т.е. раскрытие творческой природы человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении к человеку» [1].

Следовательно, гуманность — это одно из важнейших качеств личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих психологическое и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. Она выступает нравственно-психологической характеристикой развития личности.

Гуманизация учебно-воспитательного процесса — это восприятие преподавателем курсанта как человека, как наивысшей ценности, преодоление отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития. Она составляет важнейшую характеристику образа жизни и деятельности преподавателей и курсантов. Развитие личности в этом случае становится основным смыслом педагогического процесса, качество и мера которого являются показателями работы высшего военного учебного заведения, преподавателей, всей системы образования.

Гуманизация педагогического процесса проявляется в выделении следующих приоритетов педагогической деятельности: подготовка курсантов к жизни

во взаимосвязанном, взаимозависимом и одновременно альтернативном мире; формирование у них понимания необходимости сотрудничества между всеми нациями и народами, безоговорочное неприятие войны как способа решения спорных вопросов в любой области — государственной, религиозной, этнической; воспитание у курсантов уважения к окружающей природе и социальной среде, к разнообразию культур, пробуждение чувства ответственности за их судьбу, а также чувства собственного достоинства и личной чести; создание атмосферы сотрудничества между преподавателями и курсантами, поощрение стремления курсантов к поиску способов решения проблем, вставших перед ними, раскрывая даже в частном случае наличие общественно значимого содержания; обучение курсантов мыслить широкомаштабно, всегда делать выбор в пользу сотрудничества и мира. Важно не ограничивать духовный горизонт курсантов тем делом, за которое они непосредственно несут и будут нести ответственность, а учить выбирать такой вариант действий, который соответствует главным человеческим ценностям.

Появляются новые взаимоотношения — оба участника педагогического процесса находятся в поиске: преподаватель — как заинтересовать курсанта, найти оптимальные варианты изложения учебного материала, развить природные способности и дарования обучающихся, поддержать их стремление к познанию, не дать угаснуть интересу к профессиональным образовательным дисциплинам, к учению вообще, а курсант — в стремлении овладеть знаниями, умениями и навыками, развить профессиональные компетентности. Если преподаватель выступает как субъект более знающий, то курсант — как стимулирующий преподавателя больше знать, умело организовывать взаиморазвивающую деятельность.

Интересен подход Л. П. Бугевой к трактовке понятия «гуманизация». В своей работе «Сакральность духовного пространства человека» она пишет о необходимости гуманизации образования и воспитания современной молодежи. Сущность этого процесса она видит в развитии личности человека, становления ее духовности, формировании системы человеческих ценностей, основу которых составляют, по ее мнению, не все ценности, установки, ориентации, мотивы, а лишь те, что определяют границы образа человечности в каждом индивиде, нарушение которых ведет к разрушению важнейших духовных опор человека. Особое значение Л. П. Бугева придает гуманизации процесса воспитания. Гуманистический подход к воспитанию будет способствовать закреплению устойчивости духовных, нравственных опор как в обществе, так и в душе человека. Критикуя кризисную ситуацию в духовности и нравственности, она видит выход «...в образе мыслей и действий людей высоких нравственных и духовных ценностей. Только они дают необходимый тонус сопротивления неблагоприятным обстоятельствам и импульс к их преодолению. Только культура предопределяет разницу между человеком и животным. В этом смысле человек обречен на ее развитие и совершенствование, ибо она — способ его жизни» [2].

Иной подход к гуманизации у Ш. А. Амонашвили. По его мнению, главным является очеловечивание учебно-воспитательного процесса [3]. Ключ гуманизации педагогического процесса он видит в духовной общности обучаемого и обучающего.

Сущность гуманизации педагогического процесса многие авторы (А. И. Левко, Г. М. Купчина, Т. П. Лизнёва, А. С. Метелица и др.) связывают с процессами

обновления, возрождения общественной жизни, считая, что национальная культура может служить основой гуманизации воспитания и образования молодежи. Одни исследователи подчеркивают, что гуманизировать учебно-воспитательный процесс — значит наполнить информацию соответствующим социально-культурным содержанием, соотнести ее с потребностями и ценностными ориентациями обучающихся, условиями жизненного самоопределения и придать ей определенный смысл. Другие отмечают, что национальный компонент в системе образования будет способствовать гуманизации учебно-воспитательного процесса, если образование осуществляется на нравственной основе.

Известный чешский философ Т. Г. Масарик (1850 — 1937) отмечал: «...идея гуманности проявляется в наше время как идея национальная. В последнее время и у нас начинают понемногу понимать, что идея гуманности вовсе не противоречит идее национальной, а скорее, именно нация, как и каждый человек в отдельности, должна и может быть гуманной, человеческой» и подчеркивал, что «любовь, гуманность должны быть позитивными. Часто ненависть, например, к другому народу уже считается проявлением любви к народу своему. Не буду здесь спорить о том, можно ли что-либо чужое любить, как свое. Было бы противоестественно этого требовать, но надо привыкать любить народ, семью, свою сторону, вообще кого-либо позитивно, то есть без фона ненависти, и тогда нам откроется совершенно новый нравственный мир.

Любовь должна быть действенной. Для ближнего вы обязаны что-то делать, работать для него. Но работа это не должна быть беспокойным озлобленным поиском; пусть эта работа будет уравновешенной, осязающей свои цели» [4].

Заслуживает внимания попытка трактовать гуманизацию образования как единство национального и общечеловеческого, без противопоставления и унижения одного за счет другого. Формируя духовность, национальное сознание, менталитет личности, важно помнить о гуманистических ценностях как фундаментальных нормах, обеспечивающих целостность социальных систем, в том числе и национальной, отдавая первостепенную роль знанию как главнейшему элементу гуманистической концепции жизни и взаимоотношения народов. Гуманизация военно-профессиональной системы предполагает ломку традиционных стереотипов, имеющих место в практике обучения, образования и воспитания, создание необходимых предпосылок для реализации личностно-ориентированного воспитания и обучения курсантов, при котором в центре внимания преподавателей находятся интересы и запросы курсантов.

Актуальным остается вопрос и о принципах гуманистической педагогики в военно-профессиональном образовании. По нашему мнению, они будут общегуманистическими. Мы присоединяемся к позиции Е. Н. Шиянова в вопросе определения принципов гуманистической педагогики. Основываясь на главной закономерности функционирования и развития современной системы образования в нынешней ситуации — ориентации на развитие личности, Е. Н. Шиянов сформулировал ведущий принцип гуманизации образования — принцип непрерывного развития личности. Педагог подчеркивает, что чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более она будет свободной, творческой в процессе присвоения социального опыта. Непрерывность развития

личности в процессе образования обеспечивается тогда, когда это образование ориентировано не на уровень актуального развития, а на зону ближайшего развития.

Л. С. Выготский обращал внимание на то, что «центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок знает, к тому, что он не умеет, с помощью подражания». Непрерывность процесса развития связывается с последовательным чередованием уровня актуального развития человека и его ближайшей зоной развития. Развитие происходит не в отрыве от внешних условий, а во взаимодействии с общечеловеческой культурой. Эта закономерность, согласно концепции автора, составляет основу принципа культурологического похода к отбору содержания образования. С отсутствием гуманитарной культуры личности связаны многие упущения в воспитании человека. Реализация этого принципа предполагает повышение уровня гуманитарной культуры.

Процесс культурного, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер тогда, когда обучаемые, с одной стороны, включаются в разнообразные виды продуктивной деятельности, а с другой — когда они выступают субъектами учебно-познавательной деятельности. Эта закономерность обуславливает единство реализации принципов деятельностного и личностного подходов к образованию.

Личностный подход — это персонализация педагогического взаимодействия, он, в свою очередь, обуславливает следующий принцип гуманизации образования — принцип полисубъектного (диалогического) подхода, предполагающего личностное равноправие позиций преподавателя и курсантов в учебном процессе. При этом педагог не столько учит, воспитывает, сколько активизирует, стимулирует стремление курсантов к самостоятельности, саморазвитию, создает условия для самореализации.

Е. Н. Шиянов показывает, что саморазвитие личности находится в зависимости от того, в какой степени образовательный процесс направлен на индивидуализацию и развитие творческой активности личности. Эта закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода.

Гуманизация образования в решающей мере зависит от педагога, его готовности принять гуманистические принципы образования, следовать им в своей деятельности, руководствоваться идеологией гуманизма и нормами педагогической этики. Реализацию этого условия обеспечивает принцип профессионально-этической ответственности педагога.

Таковы основные принципы гуманизации образования, обоснованные и сформулированные Е. Н. Шияновым [5].

Гуманистическая направленность педагогического взаимодействия проявляется в том, что оно создаёт на учебных занятиях ситуацию психологического комфорта, возможность познавательного и эмоционального раскрепощения курсантов как субъектов образовательного процесса, когда каждый имеет возможность выразить себя, самоутвердиться в творчестве, самостоятельности, в активной жизненной позиции.

Педагогическое взаимодействие становится действенным, если технические приемы, используемые преподавателем, одухотворены гуманистическим отношением к курсантам и направлены на развитие

их личности. Рассматривая курсанта как активную личность, важно учебный процесс строить так, чтобы создались такие условия, которые позволяли бы проявлять свойственную им активность, самостоятельно приходить к познавательным открытиям, испытывать удовлетворенность от познавательной совместной деятельности, труда, общения. Курсант должен поверить в себя, в свои познавательные силы, научиться преодолевать трудности и одерживать интеллектуальные победы. А преподаватель сможет направить активность курсантов в нужное русло, если будет жить интересами курсантов, понимать их стремления и трудности, ставить себя на их место, и, исходя из этого, конструировать задачи и способы обучения.

Педагогическое взаимодействие — сложный и многокомпонентный процесс. Структурными компонентами педагогического взаимодействия являются педагогическое воздействие (деятельность преподавателя), ответная реакция (деятельность курсанта) и связующее звено между ними — коммуникативная задача (общенческие механизмы).

Педагогическое воздействие (деятельность преподавателя) предполагает: постановку цели и учебных задач, заботу о принятии их курсантами, отбор содержания учебного материала для решения воспитательных задач, обеспечение его восприятия и усвоения, активизацию познавательной деятельности курсантов, анализ педагогической ситуации, определение возможных вариантов ее решения и оптимальных методов, технологий воздействия на курсантов.

Педагогическое взаимодействие курсантов в военном вузе реализуется в системе воспитания, а это — весь уклад жизни военного учебного заведения. Это, во-первых, и точность выполнения распорядка дня, и чистота в аудиториях и казармах, на территории, и сервировка столов в столовой, и уставная организация службы суточного наряда. Одним словом, все, что окружает обучаемого на протяжении его жизни в вузе. И самое главное — личный пример отношения к службе и воинскому долгу, внешний вид, строевая подготовка, командирская требовательность и педагогический такт всех офицеров, прапорщиков и гражданского персонала военного вуза. Во-вторых, это конкретные мероприятия воспитательной работы, которые имеют свои специфические формы, методы и преследуют цель формирования у курсантов тех или иных качеств, навыков, необходимых будущему офицеру.

Субъектами педагогического взаимодействия в военно-учебном заведении выступают: командование, отдел воспитательной работы, профессорско-преподавательский состав кафедр, командование факультетов, отделов, служб и подразделений обеспечения; общественные организации (офицерские собрания, женские советы и т. п.), а также и сами курсантские коллективы.

Механизм педагогического взаимодействия (коммуникативная задача) обеспечивает успешность обучения и воспитания курсантов. Педагогическое взаимодействие возможно лишь на основе общения и диалога, ведущего к решению возникших проблем. Диалог включает три компонента: взаимное восприятие и понимание преподавателем курсантов (перцептивный аспект общения); обмен информацией между субъектами в процессе диалога (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный процесс). Следовательно, главная задача преподавателя состоит в том, чтобы найти способы постановки перед курсантами коммуникативной задачи, в процессе решения которой устанавливается

тесная взаимосвязь педагога с курсантами. На различных этапах педагогического общения коммуникативная задача воспринимается курсантами по-разному, в зависимости от уровня коммуникативного общения.

Успешная реализация педагогического взаимодействия во многом зависит от его тщательной подготовки. В связи с этим важно акцентировать внимание преподавателя на основных этапах подготовки и осуществления педагогического взаимодействия.

1. Моделирование взаимоотношений преподавателя и курсанта в предстоящей деятельности. Этот этап предусматривает планирование коммуникативного механизма учебного занятия, соответствующего его дидактическим целям и задачам, эмоционально-нравственной атмосфере во взводе, роте; творческой индивидуальности преподавателя; индивидуальным особенностям, возможностям и способностям курсантов; системе методов и приемов познавательной деятельности.

2. Непосредственное взаимодействие с курсантами. На этом этапе взаимодействия преподавателя и курсантов реализуется ранее спланированная модель общения, корректирующая его приемы и способы, создаются условия для инициативы и активности курсантов в ходе обучения [6].

Важную роль в процессе гуманистического воспитания курсантов играют разнообразные виды воспитания. Они в комплексе дополняют процесс привития обучаемым необходимых нравственно-эстетических, правовых и других компетенций и имеют конечной целью следующее:

- формирование у обучаемых устойчивых моральных качеств, нравственных потребностей, убеждений и чувств, навыков и привычек поведения на основе усвоения идеалов, норм и принципов общественной морали;

- формирование нравственно-этического статуса офицера;

- привитие курсантам правовых знаний, правовой культуры, формирование у них социально-правовых отношений как нормы поведения, навыков вести правовую пропаганду и правовое воспитание личного состава;

- формирование навыков деятельности и воинской службы в новых экономических условиях;

- освоение курсантами окружающего мира по законам красоты, человеческих ценностей, народной культуры;

- формирование экологической культуры;

- вооружение курсантов системой знаний по физической культуре и спорту, совершенствование их физических качеств.

Таким образом, эффективность функционирования системы гуманистического воспитания в военно-

учебном заведении во многом зависит от определенных условий. К ним можно отнести:

- знание субъектами воспитания индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их умение видеть конечную цель воспитания курсантов, их место в этом процессе военного вуза, факультета, кафедры, курса, преподаваемой науки, изучаемой темы и на этой основе обеспечение военно-профессиональной направленности воспитания;

- умение субъектов воспитания обеспечивать преемственность воспитания; помнить, что процесс воспитания курсанта не начало, а продолжение процесса воспитания, и в соответствии с этим учитывать воспитательные аспекты как предыдущих, так и последующих периодов;

- умение субъектов воспитания подбирать необходимые формы и методы воспитательного воздействия к каждому конкретному обучаемому и обеспечивать в ходе достижения воспитательных целей;

- авторитет субъекта воспитания, его личный пример, высокая требовательность к себе, своему внешнему виду, манере поведения.

Изложенные условия, формы и методы воспитания курсантов в военно-учебном заведении необходимо реализовывать в комплексе. Комплексный подход способствует практической реализации гуманистических образовательных целей в ходе подготовки будущих офицеров.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Мир человека. М., 1993. С. 163.
2. Буюева Л.П. Сакральность духовного пространства человека // Педагогика. 1995. № 5. С. 55.
3. Амонашвили Ш.А. Основы педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.М. Петровского. — М., 1989. С. 176.
4. Масарик Т.Г. Гуманистические идеалы // Новое время. 1990. № 15. С. 40 — 41.
5. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. — М.: Ставрополь, 1991. С. 78.
6. Зеленков М.Ю. Организация процесса воспитания курсантов и слушателей в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации // Право в Вооруженных силах. № 7. 2006. С. 99 — 102.

БОНЧЕНКОВ Игорь Анатольевич, старший преподаватель, полковник, начальник отделения подготовки офицеров запаса.

Статья поступила в редакцию 18.02.08 г.

© И. А. Бонченков

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье рассматривается понятие «экологическое мировоззрение студента», в основе которого лежат ценностные установки, направленные на сохранение и восстановление культуросообразного взаимодействия человека и природы, охарактеризован процесс формирования исследуемого качества в образовательном процессе.

Научные поиски в области формирования мировоззрения тесно связаны с необходимостью преодоления глобальных проблем современности, в частности экологического кризиса. На фоне понимания того, что экологический кризис невозможно преодолеть без изменения господствующего антропоцентрического сознания, являющегося его психологической базой, возникает необходимость целенаправленного формирования системы экологических ценностей, которые лежат в основе экологического мировоззрения личности.

Понятие «экологическое мировоззрение» в педагогическую науку вошло сравнительно недавно, благодаря работам А. Н. Захлебного, И. Н. Пономаревой, И. Т. Суравегиной, Н. М. Черновой. Оно отражает систему взглядов субъекта на объективный мир, основанную на целостном его представлении, понимание всеобщей взаимосвязи процессов и явлений, самоценности всего живого и неживого, роли и места человека в системе Мироздания. Экологическое мировоззрение, так же как и экологическое образование, до сих пор остается в фазе становления, его понятийная основа не устоялась, научный фундамент внутренне противоречив. Так, Д. К. Беляев, включая экологическое мировоззрение как структурный компонент в целостное мировоззрение, не выделяет его в качестве самостоятельного образования. Ученый утверждает, что «экологическое мировоззрение должно быть элементом нашего мировоззрения как целого» [1]. В работах Н. Н. Моисеева говорится о формировании нового «состояния сознания, которое позволит человеку жить в гармонии и согласии с окружающим миром природы, не разрушая его, существовать в условиях, когда нет времени на долгие размышления, но необходимы решительные действия, приводящие сложный многоплановый мир к гармонии».

Ситуация с неопределенностью статуса экологического мировоззрения закономерна, так как категория находится в стадии становления и экспликации. Под экологическим мировоззрением студента как высшем свойстве личности, мы представляем систему обобщенных знаний об окружающем мире, месте в нем человека, о возможных взаимосвязях в системе «человек — окружающий мир», трансформирующихся во внутренний план действий в виде взглядов, идей, убеждений. Последние могут проявляться в суждениях и активной деятельности человека по сохранению окружающей среды и своего здоровья. Такое

определение подводит нас к факту, согласно которому процесс формирования экологического мировоззрения — длительный процесс, поэтапный. На протяжении всей жизни идет его становление и развитие.

Представляя собой целостную систему, экологическое мировоззрение по своей структуре неоднородно. В нем можно выделить следующие смыслообразующие компоненты: интеллектуальный блок, эмоционально-ценностный блок, деятельностный блок.

Интеллектуальный блок, представленный экологическими знаниями, в системе мировоззрения является одним из ведущих. За знанием по праву закреплена существенная роль в познании реалий окружающего мира и объединении для этого эмоционально-ценностного и действенно-практического блоков. «Знаниевая» составляющая поведет за собой овладение способами деятельности и их творческое применение. Знания влияют одновременно на разум, на эмоции человека, на его чувство красоты. Знания составляют основу сознательной деятельности, в процессе поиска выхода из экстремальной ситуации. Знания мировоззренческого характера обобщены по содержанию, являются базой любой науки. Говоря об особенностях развития мировоззренческих знаний в образовательном процессе, следует отметить роль самостоятельной работы, которая способствует активности при их добычи, что делает мировоззренческие знания более осознанными, на долго сохраняющимися в памяти студентов.

Интеллектуальный блок характеризует знания личности о человеке, природе, понимание перспектив развития взаимоотношений общества и природы, дает представление об уровне экологического мышления студента. Процесс формирования экологических знаний и умений главным образом направлен на развитие экологического мышления, которое дает миропонимание, а экологическое воспитание направлено на формирование экологического мировоззрения студента и определяет мироощущение и мировосприятие.

На экологическое знание как часть общечеловеческих культурных достижений опирается экологический идеал, характеризующийся охватом всей планеты разумной, созидающей деятельностью людей. Человек при этом предстает существом сознательно-творческим, изменяющим и внешний мир, и свою собственную природу, обладающим высокой экологической культурой.

В настоящее время человечеством еще не выработан некий единый экологический идеал, желаемый образ взаимодействия человека с природой, хотя этот вопрос много обсуждается общественными деятелями, писателями и, в особенности, учеными — ведь определение черт будущего является одной из задач науки XXI столетия. Безусловно, нынешнее состояние наших взаимоотношений с биосферой не только далеко от идеального, но и нуждается в коренном переосмыслении, поскольку ведет в перспективе к экологическому краху. Существует мнение, что современной технологической цивилизации имманентно присущи агрессивность по отношению к природе, ненасытность в потреблении всех без исключения природных ресурсов — воды, воздуха, жизненного пространства, полезных ископаемых и т.п. Вместе с тем вряд ли можно считать искомым экологическим идеалом «первобытный рай» существования человека преимущественно в условиях дикой природы, тем более что с экологическими проблемами человеческому сообществу приходилось сталкиваться и в исторически отдаленные эпохи. В этой связи представляют большой интерес исследования проблемы экологического идеала, проводимые в рамках концепции ноосферы — новой стадии развития биосферы Земли, преобразованной трудом и сознанием человека. Основоположник учения о ноосфере В. И. Вернадский полагал, что переход биосферы в ноосферу исторически неизбежен, и в ходе этого процесса будут преодолены искусственное отделение, оторванность человека от природы, поскольку существование человека есть функции биосферы. Ученый считал закономерным расширение влияния человека на биосферные процессы, называя при этом человечество новой геологической силой. Но вместе с тем он понимал, что деятельность людей по изменению лика планеты часто не носит разумного осмысленного характера. Поэтому наиболее важной отличительной чертой ноосферы должен стать высокий уровень развития общественного сознания, научной мысли, умения человека принимать решения и действовать в планетном масштабе.

Эмоционально-ценностный блок предполагает познание студентом своей личности как самоорганизующегося активного субъекта воспитания, которому не чужда функция самосозидания. «Мир нашего Я» личности, в ходе теснейшего контакта с внешней средой, способен посредством органов чувств улавливать и вбирать в себя отдельные ее свойства, такие как красота, уникальность, неповторимость, целесообразность. Особое внимание при этом следует уделять развитию ответственности по отношению к окружающей среде, любви, надежде, которым по праву принадлежит решающая роль в попытках рационального преобразования среды. Важным моментом в процессе развития личности является ориентация ее сознания не только на самооценку своего существования, но и на признание других личностей, других жизней как высшей ценности. Происходит так называемое одухотворение природы, имеющее место в трудах Н. Бердяева, С. Франка, Н. Лосского. Высшим уровнем иерархических ценностей, то есть значимых для личности объектов и явлений, является единый нравственный закон о сохранении целостности среды обитания — с одной стороны, и личности в ней — с другой. На основании этого закона вырабатывается особый стиль поведения, проявляющийся в конкретных практических действиях по отношению к окружающему миру или отдельным его объектам.

Сформированность эмоционально-ценностного компонента экологического мировоззрения студентов проявляется: в способности созерцания многогранного мира; создания самого себя и продуктов своего творчества в нем; в сопереживании всему живому; в стремлении к самосовершенствованию; в соблюдении на практике природоохранных законов; в сопротивлении разрушению целостности окружающего мира; в сохранении мотивации к учению; в умении вести здоровый образ жизни.

Таким образом, эмоции и чувства студентов, соединенные с интеллектом, усиливаются волевыми устремлениями личности. Взгляды и убеждения так или иначе опосредованы личной практикой студента. Поэтому, формируясь на основе опыта, они определяют духовный мир личности, ее потребности, чувства, мотивы поведения. Также следует отметить необходимость воздействия не только на сознание, чувства, волю, но и на организацию накопления социально значимого личного опыта, действия и поведения студента.

Деятельностный блок показывает включенность личности в сферу взаимодействия общества и природы и отражает направленность этой деятельности с точки зрения ее соответствия комплексу общественных требований, предъявляемых к этому поведению и к этой деятельности. Он заключается в способности студентов выполнять различного экологического характера видов деятельности, преследуемая цель которых — предотвратить ущерб, который может быть нанесен окружающей среде. Деятельность в этом случае выступает в качестве специфической, присущей человеку, формы активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его многообразие изменений и преобразований. Активная деятельность здесь выступает в качестве своеобразного индикатора, отражающего мировоззренческие особенности личности.

Экологическая деятельность выступает как условие формирования экологического мировоззрения, как компонент ее структуры. Анализ общенаучных подходов позволил нам расширить данное понятие. Под экологической деятельностью мы понимаем осознанную, добровольную деятельность, способствующую достижению общественно значимой цели: гармонизации, оптимизации взаимоотношений, взаимосвязи, взаимодействия общества и природы, в процессе чего развивается эколого-познавательные интересы студентов, углубляются и расширяются их экологические знания, кругозор, приобретается практический опыт.

В практическом плане экологическая деятельность — это производственная деятельность человека с преобразовательными природоохранными целями, т.е. природопользование. В идеале культурное природопользование должно следовать принципам нового экологического мировоззрения, самым современным научным разработкам, строгим природоохранным юридическим нормам и, основываясь на них, грамотно влиять на производственную деятельность, предвидя ее возможные негативные последствия.

При формировании экологического мировоззрения студента необходимо учитывать ряд приемов:

— рассматривать проблему формирования экологического мировоззрения студента как интегративную, комплексную, включающую взгляды на экологию природы, человека и их рациональную взаимосвязь;

— создание условий для студентов, в ходе которых развивается их самостоятельная активность, на-

правленная на разрешение сложившихся экологических проблем;

— установление причинно-следственных связей в процессе логических рассуждений при решении любых учебных проблем на занятиях, в частности экологических;

— совместный со студентами анализ развития зарождающихся и развивающихся экологических знаний;

— выбор научного решения конкретной экологической проблемы;

— организация творческой деятельности студентов по решению экологических ситуаций.

Наша опытно-поисковая работа осуществлялась в 2006 – 2007 годах в естественных условиях образовательного процесса аграрного университета г. Оренбурга. Разработанный нами исследовательский инструмент — «Анкета студента и преподавателя» — позволил выяснить, насколько преподаватели вузов способны создавать педагогические условия для формирования экологического мировоззрения студентов в образовательном процессе. Результаты анкетирования показали разночтения среди преподавателей в трактовке понятия «экологическое мировоззрение». В анкетах встречались следующие определения экологического мировоззрения: «часть общих взглядов человека на природу» (46,4 %); «это то же, что и экологическая культура» (27,2 %); «гуманные представления и отношения людей к природе, животным и всему живому» (15,6 %); «отношение людей к окружающей их среде обитания» (7,4 %); «нравственные взгляды на отношения людей друг с другом, на сохранение окружающей природы» (3,4 %).

Проведенное нами анкетирование показало, что большинство студентов 59,2 % узко понимает смысл экологического мировоззрения. Частично правильными были такие определения: «экологическое мировоззрение» — это «составная часть общего мировоззрения», «ценностное отношение людей к окружающей среде обитания», «компонент экологической культуры». Но такие суждения мы нашли у 6,4 % респондентов. В большинстве анкет содержание понятия не анализировалось. Встречалось «экологическое мировоззрение — это хорошо», «экологическим мировоззрением обладают только умные люди», «экологическое мировоззрение — это все, что я думаю об

окружающей меня природе». Тревожным сигналом были утверждения типа: «в нашей работе экологическое мировоззрение не пригодится» (24,4 %). Причины слабого экологического мировоззрения студента мы видим в том, что не во всех вузах ведется целенаправленная работа по его формированию. Общий уровень сформированности экологического мировоззрения студентов недопустимо низок. Это становится препятствием в проведении модернизации занятий со студентами вуза; студенты не осознают значимости экологического мировоззрения в становлении личности. Мы сделали следующие выводы:

— формирование экологического мировоззрения студента вуза требует специально организованной деятельности, это признает большинство преподавателей;

— проблема формирования экологического мировоззрения студентов является одной из важных в процессе обучения студентов в вузе;

— экологическое мировоззрение выступает одной из важнейших характеристик гуманной личности и требует постоянного совершенствования.

Итак, проблема формирования экологического мировоззрения студента актуальна для педагогической практики, требует анализа, поиска эффективных путей и способов ее решения.

Библиографический список

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. М.: Мысль, 2006. — 262 с.
2. Бирюкова Н.А. // Педагогика. 2004. — № 10. — С. 44 – 48.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480с.
4. Рыжков Ф. и др. Новые тенденции в экологическом образовании // Высшее образование в России. 1998. — № 2. — С. 41 – 43.
5. Шаповалов В.Ф. Основы философии. От классики к современности: Учеб. пособие для вузов. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998. — 576 с.

ГАЛЬКИЕВА Зинфира Хайдаровна, преподаватель кафедры иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 19.02.08 г.

© З. Х. Галькиева

Книжная полка

Горчакова, В. Г. Прикладная имиджология [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. Г. Горчакова. — М.: Акад. Проект, 2007. — 399 с. — (Gaudeamus). — ISBN 978-5-8291-0824-3.

Автор рассматривает имидж как форму рекламы, политический капитал, личностный и творческий ресурс, раскрывает природу и парадоксы публичного общения, глубинные образы коллективного бессознательного, механизмы и этапы эмоционально-образного развития человека.

В книге раскрывается природа имиджа как многоуровневой системы компонентов, знаков и сигналов; показаны имиджевые ресурсы и способы их активации. Представлены методики глубинного имиджевого программирования и имиджевой трансформации, наращивания имиджевых ресурсов, активизации личностного и имиджевого развития, эмоционально-образной коррекции, имидж-сопровождения и продвижения.

Работники кино и телевидения, артисты, политики, руководители всех рангов, журналисты и спортсмены, представители всех публичных профессий, а также все те, кто стремится к самосовершенствованию, успеху и признанию, найдут здесь оригинальные приемы и новые методы создания своего публичного образа. Созданный на их основе имидж как художественное и информационное целое обеспечит эффективность медиапрофессионала и усиление его воздействия на массовую аудиторию.

КАЧЕСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

На основе результатов социологического исследования анализируется качество взаимодействия молодежи и представителей отделов по делам молодежи (на материалах Новосибирской области), основой которого является степень совпадения / расхождения понимания роли и места молодежи в сохранении и развитии общества, оценка исторического опыта старшего поколения и потребность молодых людей в освоении этого опыта.

Качественные изменения в структуре и содержании жизнедеятельности общества и его отдельных социальных групп непосредственно связаны с функционированием тех или иных управленческих и властных структур. Молодежь является социальной группой, которая в значительной мере определяет состояние общества в ближайшей перспективе. Поэтому качество всех видов социальных связей, контактов, отношений и взаимодействий молодежи и управленческих структур, непосредственно призванных быть их инициаторами и координаторами, может рассматриваться как актуальная тема.

Механизмы осуществления взаимосвязи и сознательного регулирования, т.е. установления «правил игры» не могут разрабатываться без понимания места молодежи в сохранении и развитии общества, страны, государства и определения ролевого «набора»: кем молодежи «разрешено» быть в системе социальных связей — ресурсом или резервом. На какие реальные роли может быть «допущена» основная часть молодежи в социально-экономической и политической жизни региона, города, района? После того, как будет определен «ролевой набор», следует определить функционал этих ролей: что может и должна делать молодежь в реальном взаимодействии с другими социальными группами общества. Определение функционала обеспечивает статусные характеристики молодежи (место в социальной структуре и историческом контексте развития общества) и позиции молодых людей (активность/пассивность, социальная польза, самореализация и самосовершенствование).

Социальные взаимодействия образуют фундамент социальной жизни посредством систематических и достаточно регулярных социальных действий партнеров, направленных друг на друга, имеющих цель вызывать вполне определенную (ожидаемую) ответную реакцию со стороны партнеров, которая в свою очередь порождает новые, ответные действия инициаторов и акторов взаимодействия. Такая система социальных действий партнеров характеризуется определенной зависимостью друг от друга в реализации жизненных целей, установок, потребностей, сопряженностью действий по отношению друг к другу, возобновляемостью, устойчивостью интересов к ответным действиям и координацией системы действий [1, с. 165 — 171].

Взаимодействия управленческих структур и молодежи во многом определяют качество жизни не только данной социально-демографической группы,

но и целого общества, что объясняется ролью и местом молодежи в его социальной и поколенческой структуре. Возрастные типологические особенности молодежи — формирование жизненной стратегии, отсутствие достаточного опыта решения социальных проблем, потребность в организации и партнерстве, стремление к творческой самореализации и, в определенной степени, желание быть полезными обществу — предъявляют повышенные требования к качеству взаимодействия управленческих структур, призванных непосредственно содействовать наиболее полному удовлетворению возрастных особенностей молодежи.

Методология качества предписывает субъектам определенную нормативность, соответствие установленным образцам, эталонам, нормам. Концепции всеобщего управления качеством (TQM и др.) содержат ряд определенных требований и к процессам управления. Рассматриваемая в статье проблематика в большей степени относится к концепциям качества жизни. Так, А. А. Возмитель отмечает, что «сердцевину качества жизни составляет качество жизнедеятельности — наиболее типичных для определенной социальной среды способов протекания повседневной жизни». По мнению ученого, качество жизни — это неразрывное (хотя и порой противоречивое) единство социальных условий, социальных норм и социальных целей [2, с. 13, 14]. Качество жизни как результирующий показатель в большой степени зависит от характеристик среды, в которой протекают рассматриваемые процессы, качества функционирования социальных институтов, уровня удовлетворения потребностей в общении, знаниях, творчестве, общественно-политической активности. В конечном итоге «качество жизни в данном контексте можно рассматривать как удовлетворенность людьми степенью реализации их жизненной стратегии» [3, с. 115].

В целях исследования качества взаимодействия молодых людей и управленческих и властных структур в разрешении проблем молодежи и в ее поколенческой реализации использовались результаты монографического социологического исследования¹. Исследование включало анкетирование различных групп молодежи, репрезентирующих генеральную совокупность, руководителей отделов по делам молодежи (далее — ОДМ) районов Новосибирской области (сплошная выборка), представителей старшего поколения (нерепрезентативная выборка). Анкетный опрос молодых людей в возрасте от 16 до 32 лет

(N = 1654 чел.) был проведен в семи районах Новосибирской области (НСО), пяти районах г. Новосибирска и в г. Бердске. Для отбора респондентов применялась комбинированная многоступенчатая географическая и социально-демографическая выборка с использованием методов доступного случая, случайного статистического и стихийного отбора.

Для выявления понимания руководителями ОДМ инновационного потенциала молодых людей, их возможностей участвовать в реализации социально-значимых проектов было проведено анкетирование вышеназванных респондентов. Для выявления представлений руководителей ОДМ о возрастных и социально-психологических характеристиках и проблемах молодежи в возрастных группах «16 – 23 года» и «24 – 30 лет» проведены четыре фокус-группы в режиме брейн-шторминга (мозгового штурма) с использованием элементов портретокартирования и метода «проблемное колесо» (С. И. Григорьев, Ю. Е. Растов). Степень совпадения/расхождения формулируемых респондентами возрастных и социально-психологических особенностей и наиболее актуальных молодежных проблем той или иной возрастной группы характеризует в определенной мере качество работы ОДМ в решении молодежных проблем. При использовании данного метода проверка подвергалось предположение о том, что руководители ОДМ более осведомлены о возрастных и социально-психологических особенностях и, соответственно, проблемах возрастной группы «16 – 23 года», что является одной из причин и одновременно следствием предпочтительной работы именно с этой группой молодежи. Для получения достоверной информации при анализе и интерпретации данных также применялся метод включения в исследование, в ходе которого случайно-статистические группы респондентов, в определенной мере отражающие генеральную совокупность, т.е. молодежь Новосибирской области, включались в исследование на различных его этапах в состав исследовательской группы. Всего было включено в исследование более 50 человек, из них 28 человек участвовали в анализе и интерпретации ответов респондентов, представленных в настоящем отчете.

В исследовании использовались сопоставимые в изучении мнений и представлений исследуемых групп следующие индикаторы: оценка молодежи как стратегического резерва и/или актуального ресурса сохранения и развития общества и оценка молодежью своей активности; определение наиболее сложных и актуальных социальных проблем молодежи; степень совпадения возрастных характеристик и социальных проблем молодежи; выделение главных направлений освоения опыта старших поколений; осознание новых социальных возможностей и перспектив; определение приоритетных сфер проявления потенциально активного (инновационно-активного) поведения и готовность молодежи участвовать в различных видах социально-полезной деятельности и основных направлениях молодежной политики; оценка роли и эффективности деятельности ОДМ и степени их активности в решении проблем молодых людей различных социальных групп; реагирование руководителей ОДМ на инициативы молодежи и степень информированности молодежи об основных направлениях и программных документах по молодежной политике.

Молодежь в научной литературе и в социальной практике рассматривается как стратегический резерв и как актуальный ресурс сохранения и развития общества. В качестве резерва молодежь востребуется государством и обществом при возникновении такой

необходимости, в определенное время или в перспективе посредством реализации социальными институтами соответствующего функционала. Молодежь как актуальный ресурс востребуется постоянно, включается на правах равного партнера в решении актуальных и перспективно важных проблем как в интересах всего общества в целом, так и непосредственно в интересах самой молодежи с учетом актуальных проблем, интересов, потребностей и возрастных возможностей.

Анализ результатов изучения мнений и представлений руководителей ОДМ показал, что большинство из них (77 %) отнесли молодежь к актуальному ресурсу сохранения и развития страны и только 19 % считают, что молодежь — это стратегический резерв. Следует отметить, что ресурсный подход предполагает активное применение самого ресурса. Однако оценка активности молодежи респондентами не подтверждает их же мнения. Так, только 15 % руководителей ОДМ считают, что молодежь «активна»; «пассивной» молодежь считают 11 %; считают что молодежь «нуждается в том, чтобы ее принуждали к активности» также 11 %. Вариант ответа «избирательна в участии» выбрали 41 % респондентов. Более 60 % респондентов считают, что молодежь «нуждается в том, чтобы её стимулировали к активности». Однако 56 % ответивших, что молодежь «пассивна» или «нуждается в том, чтобы её стимулировали к активности», на вопрос «в чём должна проявляться инициатива молодежи?» не смогли дать ответа.

Определяя наиболее сложные проблемы, волнующие молодежь, значительная часть опрошенных руководителей ОДМ назвали трудоустройство (67 %) и жилищные проблемы (59 %). Третьей по степени значимости была названа проблема организации досуга (22 %). Неактуальными, по мнению данной группы респондентов, являются отсутствие спортивных сооружений, отток молодежи из сельских районов в город, алкоголизм и наркомания, низкий уровень культуры и заинтересованности в развитии своего района и региона в целом; пассивность молодежи (все проблемы получили по 4 %).

Использование качественных методов исследования взаимодействия молодежи и управленческих молодежных структур позволило выявить ряд проблем в понимании руководителями ОДМ роли и места молодежи в жизнедеятельности общества, возрастных особенностей, возрастных и социальных проблем молодежи, характерных для возрастных групп «16 – 23 года» и «24 – 30 лет», что, соответственно, влечет за собой недостаточную эффективность в их решении со стороны ОДМ. Кратко можно выделить следующие результаты фокус-группового исследования².

Обобщенный портрет молодежи в возрасте 16 – 23 лет, по мнению руководителей ОДМ, выглядит так: это «оптимист, находящийся в поиске смысла жизни, авторитета, стиля и моды». Представителям данной возрастной группы, как считают респонденты, присущи следующие положительные и отрицательные характеристики. Положительные: «первая любовь, активность, романтизм, впечатлительность, самолюбие, беззаботность, подражание, любознательность». Отрицательные: «неуверенность, максимализм, безденежье, зависимость от внешнего влияния, ранимость, неустойчивость, неопределённость». Участники фокус-групп выделили наиболее важные сферы жизнедеятельности молодежи этого возраста: «отношения между сверстниками; отношения между поколениями; учеба; жилье; работа; семья». По мнению руководителей ОДМ, основной проблемой молодых лю-

дей 16 — 23 лет являются ранние браки. Далее перечисляются такие проблемы, как «нет яркого положительного примера для подражания, отсутствие информации по планированию семьи, изменение отношения общества к семье, неумение пойти на компромисс, нет доверия, страсть, секс, отсутствие любви, отсутствие жизненного опыта, пугает быт, чрезмерная опека родителей».

Характеризуя молодежь в возрасте 24 — 30 лет, руководители ОДМ выделили следующие черты этой возрастной группы: «зарождение семейных традиций, сформированные взгляды на политику, на жизнь, низкий культурный уровень, низкая общественная и социальная активность, сексуальная активность, использование опыта родителей, сформированные взгляды на жизненные и социальные ценности, низкая политическая активность, стремление извлечь выгоду («все за деньги!»), инфантилизм, стремление получить высшее образование, но не работать по специальности, прагматизм, энергичность».

В качестве возрастных проблем молодежи 24 — 30 лет названы такие: «молодые родители не занимаются детьми, нет желания и возможности создавать семью, низкий культурный уровень, карьера в ущерб семье, нежелание рожать детей, отсутствие навыков воспитания, низкая общественная и социальная активность, низкая политическая активность, жилищная проблема, иждивенчество, отсутствие работы, вредные привычки (курение, алкоголизм и т.п.), беспорядочные половые связи, слабое здоровье, высокая разводимость, «гражданский» брак, проблемы, связанные с маленьким возрастом детей, детскими садами, нехватка финансов».

Кратко резюмируя содержание дискуссий, портретокартографирования и вычерчивания карты проблем, следует отметить, что мнения участников фокус-групп не отражают глубоких знаний психологических, социально-демографических и полоролевых особенностей молодежи. В представлениях о возрастных характеристиках и социальных проблемах молодежи преобладает обыденное сознание, практически не проявляются профессиональные характеристики. Формулировки возрастных проблем замещаются социальными проблемами. В представлениях руководителей и специалистов ОДМ значительное место отведено негативным характеристикам молодежи, практически отсутствуют типичные для молодежи характеристики творческого, инновационного, созидательного и проектного потенциала, что резко контрастирует с полученными данными в ходе массовых опросов самой молодежи и выявленного достаточно высокого потенциала и готовности молодежи участвовать во всех основных направлениях молодежной политики во всех включенных в исследование районах.

Следует подчеркнуть, что формулировки проблем, и, соответственно, сфер проявления активности молодежи, названные в ходе фокус-группового исследования и анкетирования руководителей ОДМ, также имеют значительные несовпадения. Так, отвечая на открытый вопрос анкеты «В каких сферах жизнедеятельности должен проявляться инновационный потенциал молодежи?», руководители ОДМ выделили 21 сферу его проявления (всего — 160 значений). В большей степени инновационный потенциал молодежи, по мнению респондентов, должен проявляться «в формировании жизненных ценностей» (70 %); «в самообучении и самосовершенствовании» (59 %); «в общественно-политической активности» (56 %); «в поддержании лучших традиций народа,

страны, области, своего района, поселения» (48%); «в освоении современных технологий труда и социальных технологий» (44 % и 41 % соответственно). Все перечисленные сферы проявления инновационного потенциала, обозначенные руководителями ОДМ, относятся к содержательной стороне жизнедеятельности человека и общества, что требует не столько совершенствования применяемых форм, методов и технологий работы, сколько *принципиально иных подходов* к самой молодежи, к *молодежной политике и системе работы с молодежью*. Это подтверждают и ответы молодежи о готовности участвовать в различных направлениях молодежной политики.

Активная партнерская позиция ОДМ operationalизована через ответы на вопросы: «Какие наиболее яркие социально-значимые мероприятия проведены вашим ОДМ в 2006 году?», «Какие новые примеры, образцы самоопределения предложены молодежи?». Эти вопросы оказались одними из наиболее трудных для руководителей ОДМ. Именно в этих вопросах наибольшее число не ответивших респондентов (41 и 70 %). В качестве социально-значимых названы мероприятия творческого характера — 37 %; спортивные — 33 %; мероприятия военно-патриотической направленности — 9 %. Всего названо 28 образцов и примеров самоопределения (по 4 % каждый), среди которых программа «жилье — молодым», издание молодежной газеты, создание молодежных организаций на предприятиях, «благоустройство города» и др.

Индикаторами, позволяющими определять степень инициативности, партнерскую позицию руководителей ОДМ, являются данные о том, насколько часто они бывают в различных трудовых коллективах, в которых работает 10 и более молодых людей, и обсуждают с ними молодежные проблемы и путь их решения. Чаще всего руководители и специалисты ОДМ посещают учреждения и организации бюджетной сферы и учебные заведения («1 раз в неделю» и «1 раз в месяц» соответственно 22 % и 33 % — в бюджетной сфере, 22 % и 44 % — в учебных заведениях), в которых молодежь достаточно организована, управляема и активна в силу заданных этими учреждениями ей ролевых функций. Работать и организовывать такую молодежь «удобно», так как она «дает» достаточно большой процент охвата и чаще всего положительную динамику отчетных показателей. Особо в ответах вопрос «Как часто вы бываете в трудовых коллективах, в которых работает молодежь?» выделяется вариант ответа «нет данных по переменной» от 48 и 56 % — «сельхозпредприятия» и «коммерческие учреждения и организации»; от 70 и более 80 % — «воинские части», «фабрики, заводы, производственные предприятия» и «предприятия бизнеса». Таким образом, основная часть молодежи, работа с которой входит в компетенцию ОДМ, оказывается неохваченной их непосредственным вниманием.

Следует отметить, что в рамках классической модели партнерского взаимодействия «наемные работники и работодатели» наблюдается напряжение. Напряжение в этой модели партнерства подтверждается такими данными: более 80 % молодых респондентов готовы много трудиться, брать дополнительную работу, однако значительная часть этих же респондентов потенциально одобряет такие способы добывать деньги как «вступить в физическую близость за плату», «взять, что плохо лежит», «взять деньги хитростью», «взять деньги силой» и т.п. Факт того, что одни и те же респонденты выбирают принципиально различные способы добывания денег «много трудиться» или «добывать криминальными способами», свидетельст-

ует не только о наличии противоречивых представлений в сознании молодежи, но и о противоречивости самой социальной ситуации в сфере труда и отсутствии условий много трудиться и зарабатывать достаточно средств, достойно обеспечивать семью, родителей, дать своим детям достойное воспитание и образование.

Работа с молодежью, иницируемая УДМ, предполагает активную позицию его структурных подразделений. Субъективная оценка руководителями ОДМ своей партнерской позиции по отношению к различным группам молодежи выявлялась на основе ответов на вопрос, который был задан в форме неоконченного предложения «Вы можете сказать, что в своем районе я являюсь партнером для...». Респонденты самостоятельно формулировали свои ответы и характеризовали те группы молодежи, для которых они считают себя партнерами и, соответственно, с которыми они наиболее тесно сотрудничают. Ответы респондентов были сгруппированы следующим образом: 1 группа — партнерами для всей молодежи себя считают только 22 % руководителей; 2 группа (по критерию активности и творчества) — партнерами только для активной молодежи — 63%; для молодежи, которая сама выступает с инициативами — 67 %; для творческой молодежи — 70 % респондентов; 3 группа (по критерию «сферы профессиональной и учебной деятельности») — для студентов учебных заведений партнерами являются 37 %; для работающих на производстве — партнерами себя считают 19 % руководителей ОДМ; 15 % являются партнерами для военнослужащих и отслуживших в армии; для тружеников сельского хозяйства 11 %; 4 группа (по критерию сложной жизненной ситуации) — 44 % участвовавших в опросе руководителей ОДМ. Как свидетельствуют данные, наиболее привлекательной для руководителей ОДМ является активная, творческая молодежь. Но ведь она активна изначально, субъектно, независимо от целенаправленной работы ОДМ с нею! Вне поля функциональной компетентности оказываются группы потенциально активных молодых людей, которые хотели бы принимать участие в тех или иных направлениях молодежной политики, «хотели бы участвовать в грантах и проектах, но не знают, к кому обратиться».

Теперь попытаемся разобраться в том, как сами руководители реагируют на проявление инициатив молодежи. «Всегда помогают реализовывать инициативу» 67 % руководителей; 63 % «помогают в финансировании»; 59 % «консультируют, дают рекомендации»; «содействуют установлению необходимых контактов» 56 % респондентов; «оказывают всестороннюю поддержку» 41 %; 22 % ответивших «помогают найти спонсоров и грантодателей». По 4 — 7 % получили такие действия руководителей ОДМ на молодежные инициативы и проекты, как «предоставляю полную самостоятельность в реализации»; «радуюсь, поскольку давно никто не баловал инициативами»; «иногда ничем не могу помочь, но не препятствую в реализации» и т.п. Однако «если у молодежи много инициатив, проектов, а в районе нет ресурсов их поддержать, что делать молодежи?», руководство ОДМ занимает уже иную, скорее противоположную позицию, относительно высказанной ранее. Оно предлагает молодежи искать средства на реализацию своих проектов самостоятельно, чаще в других структурах — 37 %; выходить на областной уровень и за пределы района предлагают 19 % респондентов; делать то, на что хватает ресурсов и сил, привлекать внебюджетные источники, искать партнеров в других местах

(по 4 %). Не предложили никаких вариантов ответов 30 % респондентов.

Главным препятствием в поддержке молодежных инициатив 63 % руководителей ОДМ считают «отсутствие заинтересованности» у молодежи; 52 % выбрали вариант ответа «невысокая проектная культура молодежи»; 30 % респондентов такой причиной считают отсутствие достаточного финансирования; 26 % считают отсутствие необходимой информации о проведении конкурсов; 11 % опрошенных полагают, что «не совпадают требования грантодателей к проектам и предложениям молодежи».

Партнерство предполагает равноправные взаимоотношения. Но кто должен выступать инициатором партнерских отношений? Более половины руководителей (56 %) считают, что инициатором должна выступать сама молодежь; 48 % утверждают, что руководители отделов по делам молодежи и СМИ; о том, что инициаторами должны выступать территориальные органы власти считает 26 % респондентов; на инициаторство вышестоящего руководства указывают 7 % ответивших; «в разных ситуациях по-разному кто-то должен выступать инициатором партнерских отношений» считает 4 % руководителей. Это говорит о том, что руководители и специалисты ОДМ уверены: молодежь сама должна проявлять инициативу в разрешении своих проблем.

Тем самым мы получаем подтверждение наблюдения о привлекательности для руководителей ОДМ именно активной части молодежи, что является принципиальным противоречием и самому функционалу ОДМ и сущности работы с молодежью, которые призваны создавать условия для проявления, развития и реализации активности, инновационного и проектного потенциала всей молодежи.

Сравним полученные данные опроса руководителей ОДМ с исследованием инновационного потенциала молодежи. На основе субъективных оценок молодыми людьми своей активности, желания и возможностей участвовать в проектах и основных направлениях молодежной политики выявлены количественные значения показателей, кем себя считает молодежь — актуальным ресурсом или потенциальным резервом.

Прежде всего, молодые люди осознают что «требования общества к молодежи возрастают». «Полностью согласны» и «согласны» с этим утверждением 40 %, еще 50 % «согласны частично»; решительно «не согласны» только 8 % опрошенных респондентов.

Большинство опрошенных молодых людей считают, что современная молодежь «активна» (32 %) и «скорее активна, чем пассивна» (36 %), «пассивной» молодежь считает только 5 % респондентов. Эти данные коррелируют с ответами: «собираются принять участие в будущих выборах Президента РФ» (70 % опрошенных), участвуют в деятельности общественных организаций и объединений около 30 % молодых людей, «не участвуют, но хотели бы» 33 %; «активно участвуют в общественных делах» — 23 %, иногда участвуют — 39 % (суммарно — более 60 %).

Готовность самой молодежи принимать участие в различных направлениях молодежной политики достаточно высока. В направлении «жилищные проблемы молодежи» готовы принять участие 81 % респондентов, «создание рабочих мест» — 76 %, «организация активного досуга и отдыха» — 75 %, «молодая семья» — 74 %, «молодежь и наука» — 63 %, «молодежь и производство» — 62 %, «патриотическое воспитание молодежи» — 58 %, «молодежный парламент» — 53 %, «молодежь и сельское хозяйство» — 48 % (по всем

направлениям отражены суммарные значения ответов «скорее всего» и «в случае необходимости»). Как видно, все направления молодежной политики, отражающие основные сферы жизнедеятельности общества, вызывают интерес и готовность молодежи активно включиться в ее реализацию, что не совпадает с выявленной ориентацией руководителей ОДМ на работу только с активной частью молодежи и названными социально-значимыми мероприятиями, которые были проведены в районах в 2006 г.

О готовности молодежи участвовать в тех или иных социально значимых проектах свидетельствуют и такие данные: «приняли бы участие в общественно-значимых акциях молодежных общественных организаций» 20 % молодых людей, в разработке проектов по молодежной политике — почти четверть молодых респондентов (23 %), «хотели бы, но не знают, к кому обратиться» 12 % участвовавших в опросе, «если обьют» или «заплатят хорошие деньги» — по 17 % респондентов.

Данные об ориентации руководителей ОДМ на активную молодежь, которая составляет менее 30 % от общего числа молодых людей, позволяют делать некоторые заключения об эффективности существующей позиции ОДМ. По оценкам самой молодежи эффективной молодежную политику считают только 18 %; полагают, что «государство заботится о молодежи» 19 %, что «власть и общество — партнеры в решении молодежных проблем» — 25 %, что «молодежные структуры отражают интересы самих себя» — 78 % (!) респондентов (суммарно ответы «верно» и «отчасти верно»). «Молодежная политика поддерживает молодежную инициативу», — так считают 36 %; столько же респондентов считает, что молодежная политика отражает интересы только активной части молодого населения. «Возможностями проявить свои способности» вполне удовлетворено 22 % респондентов и 36 % — отчасти. Результатами своей деятельности удовлетворены «часто» — 43 %, «редко» — 25 % и «затруднились ответить» — 20 % анкетированных. С уверенностью и оптимизмом смотрят на свое будущее 38 % молодых респондентов, с неуверенностью и тревогой — 8 %, а 53 % опрошенных испытывают смешанные чувства и затрудняются ответить. Видят для себя новые возможности, которых не было у родителей 61 % респондентов, при этом 29 % — «затрудняются ответить» и только 7 % их не видят.

На вопрос «Что мешает или может помешать в будущем выполнению жизненных планов?» названы такие внешние причины: «нестабильная обстановка в стране» (30 %) и «политика государства» (27 %). В качестве субъективных причин названы следующие: «недостаток трудолюбия», «недостаток силы воли, упорства», «неуверенность в себе» — по 10–11 % респондентов, 4–6 % респондентов отмечают «невысокую личную инициативу, настойчивость», а 2 % опрошенных молодых людей считают причиной возможного неуспеха «уровень своего культурного развития». С одной стороны, эти данные свидетельствуют о высокой самооценке молодежи (и это возрастная норма!), а с другой — о ее высоком потенциале.

Важным показателем качества взаимодействия молодежи и различных управленческих структур, инновационной активности и молодежи, и ОДМ служат данные о наличии соответствующей информации и качественная информированность всех субъектов взаимодействия (что является непременным и обязательным условием менеджмента качества). По данным опроса, потребность в информации высока у

63 % молодых людей, но знают информацию о конкурсах, грантах молодежных проектов и обучающих семинарах только 19 %. Такой же процент молодых людей знает об официальных молодежных сайтах и лишь 2 % (!) их регулярно посещает, а 14 % — иногда. Тем самым крайне низкая информированность молодых людей существенно снижает даже существующее качество взаимодействия, так как потенциальная активность, готовность молодежи, стремление привнести свой вклад в сохранение и развитие общества при условии невостребованности могут иметь деструктивные последствия.

Значительная часть молодежи рассматривает себя как актуальный ресурс сохранения и развития общества и готова много трудиться, участвовать во всех основных направлениях молодежной политики, усваивать опыт старшего поколения, профессионально и творчески реализовывать свой потенциал. Молодые респонденты отводят *главную роль в сохранении российского общества* молодежи в возрасте 18–24 года — 23 %, 25–30 лет — 37 %, в *развитии* соответственно 31 % и 45 %! Ответы на этот вопрос свидетельствуют не только о высоком инновационном потенциале, способности к проектированию и созиданию будущего, но и ответственности молодого поколения. При этом молодежь считает, что старшее поколение должно научить их «управлять страной» (в Новосибирске — 32 %, в районах области — 27 % от общего числа ответивших респондентов).

Для выявления степени совпадения целей на различных уровнях компетенции молодым респондентам были заданы вопросы о взаимодействии и взаимоотношениях со старшим поколением. «Молодежь и старшее поколение могут быть партнерами в решении молодежных проблем» считают 60 % респондентов; 10 % опрошенных молодых людей не согласны с этим утверждением и 30 % выразили равнодушие к этой проблеме, ответив «мне все равно». Молодежь хотела бы усвоить исторический опыт старшего поколения «полностью» (39 %), частично (52 %), отказываются от этого опыта только 7 % респондентов. Исторический опыт старшего поколения опрошенная молодежь оценила по пятибалльной шкале следующим образом: «отлично» — 27 %, «хорошо» — 40 %, «удовлетворительно» — 17 %. Большая часть респондентов (51 %) не считают, что «старшее поколение оставило их наедине с проблемами», 34 % опрошенных согласны с этим утверждением отчасти. Половина опрошенной молодежи (49 %) считают, что «частично» «деды являются для них образцом», четверть респондентов (25 %) «полностью согласны» с этим утверждением и лишь 9 % дали отрицательный ответ.

Для выявления предмета межпоколенных связей респондентам был задан вопрос «Чтобы молодежь жила хорошо, чему старшие поколения должны ее научить?». Первые три места с минимальным разрывом занимают ответы «строить отношения» (51 %), «воспитывать детей» (50 %), «уметь зарабатывать деньги» (48 %). Четвертое и пятое места с небольшим снижением процентов выбора отданы ответам «любить Отчизну» (43 %) и «защитить Родину, народ» (41 %). Среди всех групп молодежи (по возрасту, полу, месту проживания, социальному положению, профессиональной специализации и др.) эти ответы занимают первые пять мест. Научиться у старшего поколения «возделывать землю» готовы 25 % молодых людей в возрасте от 24 до 32 лет и только 12 % — в возрастной группе от 16 до 23 лет.

По ряду сопоставимых вопросов приведем ответы представителей старшего поколения, которые счита-

ют, «что возникший в 90-е годы XX в. разрыв в общественной жизни России привел к распаду межпоколенных связей» (согласились — 41 %; частично согласны — 40 %). Но при этом, по мнению подавляющего большинства респондентов данной группы «старшие и средние поколения накопили полезный опыт обновления мира и общества» (суммарно более 82 % составили ответы «согласны» и «отчасти согласны»), а «молодежь готова собирать и усваивать этот опыт» («согласились» и «согласились частично» — 67 %). Подтверждением тому, что молодежь созидательна, служат ответы респондентов старшего поколения на вопрос: «Какие черты молодого поколения отражают специфику времени?». Почти треть респондентов (29 %) выбрали вариант ответа «подхватывать новаторское, прогрессивное», 42 % — «развивать себя», 31 % — «улучшать жизнь», от 4 до 7 % — «теряться и пасовать перед жизнью», «оказываться на социальной обочине», «другое».

Старшее поколение высоко оценивает творческий, инновационный потенциал молодых людей, созидательную направленность их жизнедеятельности, необходимость передачи положительного опыта молодым людям. «Чтобы молодежь жила хорошо», отвечают респонденты, старшее поколение должно научить ее «строить отношения» — 76 %, «любить страну», «воспитывать детей» — по 59 %; «уметь зарабатывать деньги» — 57 %; «защитить Родину, свой народ» — 47 %; «управлять страной» — 40 %; «возделывать землю» — 28 %.

Результаты опроса и представителей старшего поколения и молодежи актуализируют проблемы применения адекватных времени механизмов, организационных форм, технологий передачи — усвоения социального опыта, инициирования и активизация этих процессов.

Эффективность политики основана на активном, заинтересованном участии молодежи в решении важных социальных задач как своего поколения, так и общества в целом. Но так как государство не всегда создает необходимые условия для этого, молодежь не видит смысла в проявлении активности: лишь 18 % признают эффективность политики в отношении молодежи; почти 80 % респондентов считают себя обделенными вниманием государственных структур, почти 30 % респондентов не считают своим партнером власть, 42 % затруднились ответить и лишь 25 % признают партнерство с властью.

Исследование выявило серьезное противоречие: большинство опрошенных руководителей ОДМ (63 %) считают, что главным препятствием в реализации молодежных инициатив является отсутствие заинтересованности у самой молодежи. В свою очередь, молодежь считает, что «молодежные структуры отражают интересы самих себя» (78 %). Выявленное противоречие отражает назревшую потребность в обществе не только в структурных, но и содержательных преобразованиях в работе с молодежью.

Качество взаимодействия молодежи и управленческих структур выиграет, если будет принята дефиниция, что молодежная политика является условием, а работа с молодежью — средством активизации созидательного инновационного потенциала. Управления и отделы по делам молодежи — это актуализирующие структуры данной системы, активаторы потенциала субъектов молодежной политики — молодых людей, молодежных организаций и объединений. Механизмы реализации инновационного и проектного потенциала — это соединение объективных и субъективных условий через формы, методы, техно-

логии и содержание деятельности, которые должны соответствовать времени, отражать сущностные черты молодежи, ее возможность быть актуальным ресурсом сохранения и развития страны. Творчество молодежи должно быть востребовано структурами УДМ во всех сферах жизнедеятельности молодежи и общества. Для этого необходимо использовать различные виды социального взаимодействия, одним из которых является сотрудничество. Сотрудничество предполагает совместный труд, постоянное коллективное единство в достижении поставленных целей, решении актуальных задач. Подтверждением актуальности и целесообразности такого вида взаимодействия служат следующие данные. Почти две трети опрошенных (63 %) выбрали утверждение «пока мы едины, мы непобедимы». Второе место в ряду ориентиров взаимодействия занимает утверждение «один за всех, все за одного» (59 %). На третьем месте — «мой потенциал, способности, знания, опыт будут востребованы заинтересованными людьми» (58 % опрошенной молодежи).

Принципиально определение предмета социальных связей, партнерства и проектной деятельности, т.е. по поводу чего возникают те или иные социальные связи, какие действия и результаты они, соответственно, востребуют. Предметом социальных связей, по результатам исследования, являются все направления молодежной политики, выработка национальной (системо- и смыслообразующей) идеи (в том числе, любить Родину, свой народ, защищать землю), освоение исторического опыта старших поколений, труд как средство самореализации и как способ обеспечить достойную жизнь своей семье и родителям, профессиональное совершенствование и карьерный рост, информационное обеспечение, нормотворческая деятельность (знание и обсуждение программ, проектов в сфере молодежной работы и молодежной политики), взаимоотношения между людьми.

От управленческих структур молодежь ждет не столько инициатив, сколько конкретных действий по включению молодежи в основные направления молодежной политики не на уровне дискуссий и обсуждений, а на уровне деятельности. Для молодежи принципиально, какие действия комитетов, управлений и отделов по делам молодежи обеспечивают реализацию этих направлений. Принципиально важно непосредственное включение максимального числа молодых людей в каждом районе и поселении во все виды деятельности *различные по масштабам* (от местного до общероссийского и международного), *по субъектам* (от микро- до макросоциальных), *по содержанию* (все направления молодежной политики и все многообразие социальной жизни), *по формам* (не только досугово-развлекательные, имиджевые, конкурсные, но и дискуссионные, созидательные и т.п.).

Необходим пересмотр кадровой политики, структуры и системы деятельности ОДМ (молодежные парламенты и молодежные общественные организации не являются наиболее востребованной формой объединения и активизации молодежи). Необходимы организационные структуры в районах, трудовых коллективах всех видов и форм собственности для взаимодействия с молодежью, работающей на производстве, в сельском хозяйстве, в сфере бизнеса и т.п.

Серьезная работа требуется по вовлечению так называемой группы резерва, которая выявлена с помощью выбираемых респондентами вариантов «затрудняюсь ответить». Причины затруднений в ответе: «нет достаточной информации», «не знаю, к кому обратиться с идеями», «мои идеи, мой потенциал нико-

му не нужны» свидетельствуют о достаточно высоком потенциале этой части молодежи. Значит, задача отделов по делам молодежи — востребовать потенциал всех молодых людей.

Полученные данные свидетельствуют о совпадении мнений молодежи и представителей старшего поколения по ряду ключевых содержательных сторон взаимодействия и достаточно принципиальных различиях в точках зрения молодежи и управленческих структур, призванных решать молодежные проблемы и активизировать созидательную творческую активность молодых людей. Существенные различия наблюдаются в оценке роли и места молодежи в обществе, содержании и способах взаимодействия различных социальных групп, назначении субъектов управления по делам молодежи.

Примечания

¹ Исследование проведено в ноябре 2006 — апреле 2007 гг. лабораторией социологических исследований (ЛСИ) кафедры социологии, педагогики и психологии (СПиП) Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ (Сибстрин)) по заказу Управления по делам молодежи Новосибирской области. Состав научно-исследовательского коллектива: научный руководитель — д. филос. н., профессор, зав. кафедрой СПиП НГАСУ (Сибстрин) Л. П. Кукса; руководитель научно-исследовательской работой — зав. ЛСИ В. З. Шурбе; члены ВНИК — Л. П. Кукса, С. А. Михеев, Н. Н. Вершинина, В. З. Шурбе. В подготовке отчета принимал участие канд. соц. наук, доцент кафедры СПиП М. В. Мельников. В сборе, обработке и первичном анализе данных принимали участие студенты отделения «Социология» НГАСУ (Сибстрин): А. Алексанова, С. Ас-

ланова, М. Белик, И. Вершинин, Е. Гундарева, Т. Еремина, В. Ерымовский, Д. Жаринов, М. Заморев, А. Иващенко, А. Киселев, И. Коротких, Е. Крестьянова, А. Кретицин, М. Леонова, М. Леонтьева, Е. Мотовилова, А. Нестерова, Ю. Никонова, А. Пономарчук, А. Поспелов, Л. Сукиасян, М. Таран, А. Терешков, О. Тлеубаева, К. Харченко, Т. Чепелова, Д. Шейтер, А. Шилякин, Т. Шипова, А. Щечкин.

² В описании результатов фокус-групп, потретокартографирования сохранена стилистика респондентов (фразы заключены в кавычки) и порядок формулирования проблем.

Библиографический список

1. Общая социология [Текст]: учебное пособие / Под общ. ред. проф. А.Г. Эфендиева. — М.: ИНФРА-М, 2004. — 654 с. — (Серия «Высшее образование»).
2. Возьмитель А.А. Изучение качества жизни в социологическом исследовании [Текст]: Методические рекомендации. / А.А. Возьмитель — М., Институт социологических исследований АН СССР, 1986. — 51 с.
3. Бабинцев В.П. Качество жизни как система индикаторов реализации жизненной стратегии человека [Текст]: / В.П. Бабинцев // Качество жизни: теория и практика социальной экономики: Сборник докладов Международной научно-практической конференции. Ч.1. — Белгород: БелГАСМ. — 2002. — С.115 — 116.

ШУРБЕ Вера Захаровна, заведующая лабораторией социологических исследований кафедры социологии, педагогики и психологии.

Статья поступила в редакцию 25.12.07 г.

© В. З. Шурбе

УДК 371.398

**О. Г. ТАВСТУХА
А. Н. МОИСЕЕВА
А. А. МУРАТОВА**

Оренбургский государственный
педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО АУТЕНТИЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описывается аутентичное оценивание как оптимальная система оценивания на современном этапе развития российского образования. В качестве формы аутентичного оценивания авторы представляют технологию портфолио. Технология портфолио позволяет осуществлять эффективный мониторинг индивидуальных образовательных достижений учащихся в процессе предпрофильного обучения.

Основная идея обновления общего образования на современном этапе состоит в том, что оно должно стать более индивидуализированным, дифференцированным, ориентированным на создание условий выбора для удовлетворения образовательных потребностей учащихся. Направленность инновационных

процессов в рамках реализуемой Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования обуславливает ряд нововведений, в том числе касающихся разработки инструмента эффективного мониторинга образовательных достижений учащихся.

Проблеме оценивания качества обучения сегодня уделяется значительное внимание во всех странах мира. Технологии оценивания основываются на концепциях и стратегиях, преобладающих в тех или иных образовательных системах. Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождается потребностью ученика или учителя получить информацию о том, соответствует качество знаний и умений учащегося по предмету требованиям образовательной программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки.

Анализ теории и практики образовательных учреждений свидетельствует о наличии двух основных тенденций, в русле которых в настоящее время рассматривается вопрос об изменении системы оценивания учащихся: а) усовершенствование оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения; б) перестройка процесса обучения и, соответственно, оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе.

В то же время в системе дополнительного образования детей существуют свои особенные позиции к определению критерия качества и результативности обучения учащихся.

Критерием результативности, по мнению А. Я. Журкиной, выступает отношение ученика к избранному виду деятельности. На этом основании она выделяет такие уровни результативности обучения воспитанников, как развлечение, потребление, творчество. Критерием качества и результативности обучения учащихся в системе дополнительного образования О. Е. Лебедев предлагает рассматривать три уровня образованности и выделяет следующие: элементарную грамотность, функциональную грамотность, компетентность.

Показателем результативности обучения детей, по мнению И. В. Калиш, является успешное освоение воспитанниками образовательной программы; увлеченное отношение к делу, которым они занимаются; их участие и достижения в различных конкурсах, фестивалях, выставках и соревнованиях; профессиональная ранняя ориентация. Под качеством образования воспитанника Е. В. Титова понимает деятельность учащихся, которая обеспечивает реальные возможности: разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности), обогащения их личного опыта социально и личностным содержанием; продуктивности деятельности, выражаемой в соответствующих предметно-практических достижениях (личных, групповых, коллективных).

Одним из критериев оценки качества обучения воспитанников рассматривается модель выпускника учреждения дополнительного образования (А. В. Берсенева, А. И. Щетинская и др.). Данная модель выглядит следующим образом: воспитанник имеет глубокие знания, умения и навыки по профилю деятельности, высокий уровень познавательной активности, характеризуется развитыми общими и специальными способностями, ориентирован на нравственные и общечеловеческие ценности, гуманное взаимодействие с окружающей средой, имеет потребность в постоянном совершенствовании, мотивирован на сохранение своего здоровья и здоровый образ жизни.

Обобщение позиции ученых (С. В. Астраханцева, А. В. Берсенева, А. Я. Журкина, И. В. Калиш, С. М. Кодолов, О. Е. Лебедев, Е. В. Титова, А. И. Щетинская и др.) позволяет отметить, что в дополнительном образовании детей личностные достижения воспитан-

ника могут рассматриваться как значимый критерий его качества и результативности.

Личностные достижения учащегося в учреждении дополнительного образования можно рассматривать как позитивно-значимые изменения качеств личности, которые возникают в ходе успешного освоения ребенком избранного вида деятельности. Соответственно, структура личностных достижений воспитанника учреждения дополнительного образования может быть представлена следующими компонентами: мотивационно-ценностным (потребность в самореализации, саморазвитии, самосовершенствовании, мотивация достижения, ценностные ориентации); когнитивным (знания, рефлексия деятельности); операциональным (умения, навыки); эмоционально-волевым (уровень притязаний, самооценка, эмоциональное отношение к достижению, волевые усилия).

Особенностью предпрофильного обучения учащихся в учреждении дополнительного образования можно считать его практическую деятельностьную направленность, ориентацию не столько на усвоение знания, сколько на способность его применения, использования на практике. Поэтому и технологии оценивания индивидуальных достижений учащихся в предпрофильной подготовке должны быть ориентированы не на репродукцию воспитанником информации, а на созданный им самостоятельный продукт, имеющий прикладную ценность. Традиционными примерами такого продукта в системе дополнительного образования детей являются различные учебные проекты: исследовательские, этнографические, дизайнерские, социальные, художественные и т.п.

Это делает возможным реализацию в системе дополнительного образования наиболее актуальных современных образовательных тенденций предпрофильной подготовки учащихся: центрацию на воспитаннике, который в полной мере становится субъектом образовательного процесса; практическую ориентированность обучения, его открытость запросам жизни и сферы труда, связь с современными контекстами; проектирование предпрофильной образовательной траектории ребенка в течение ряда лет обучения начиная с младшего и среднего звена; развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности учащихся; формирование умения учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; использование новой формы фиксации и представления учебных достижений учащегося, полученных в едином образовательном пространстве.

В ситуации предпрофильной подготовки существенной проблемой является несоответствие новых образовательных ценностей и методов обучения традиционным формам внешнего по отношению к ученику контроля и оценивания результатов предпрофильного обучения.

Анализ литературы, практики оценочной деятельности в системе дополнительного образования детей позволяет выявить нерешенные проблемы: недостаточную теоретическую и методологическую разработанность многих аспектов оценки результативности предпрофильной подготовки учащихся в учреждении дополнительного образования. Это связано с отсутствием соответствующих нормативных документов, образовательных стандартов, отсутствие механизмов перехода на независимую от школы и школьного учителя оценку учебных достижений ученика и др.

Обозначенные выше проблемы делают насущной задачу обеспечения предпрофильной подготовки пе-

дагогической технологией, позволяющей оценить ее результаты в соответствии с новыми тенденциями предпрофильного обучения учащихся в учреждении дополнительного образования и способами реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования, которая и определяет изменение характера и технологий оценивания результатов обучения, связанное с переходом от оценки успеваемости к аутентичному оцениванию (authentic assessment). Аутентичное оценивание широко применяется за рубежом в практико- и личностно-ориентированных моделях обучения и трактуется как «истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», или «оценивание реальных достижений учащихся», складывающихся из совокупности всех его успехов и проявлений в соответствующей будущей профилю обучения учебной и внеучебной деятельности [6]. Оно осуществляется посредством использования альтернативных методов оценивания, к числу которых относятся: исследовательские проекты, научные эксперименты, устная презентация, дискуссия, творческие работы учащихся и др. Аутентичное оценивание ориентировано преимущественно на практические результаты деятельности учащихся, учитывает и стимулирует их инициативу, стремление к самосовершенствованию и личностному росту на основе самооценки своего продвижения к планируемому результату образовательной деятельности, обеспечивает учащимся возможность видеть эти результаты и получать положительную оценку, признание своих достижений. Таким образом, аутентичное оценивание становится одним из важнейших средств и условий реализации предпрофильной подготовки.

Согласно Д. Виггинсу [11], аутентичное оценивание имеет следующие характеристики. Во-первых, задания разрабатываются для наиболее приближенных к реальной ситуации (подлинных) условий исполнения деятельности в оцениваемой области, оставляют достаточно места для развития учебных стилей учащихся, их способностей и интересов как источников для формирования компетентностей и для идентификации (возможно, ранее скрытых) их сильных сторон. Во-вторых, критерии, используемые в оценивании такого типа, направлены на оценивание «основного» в поведении и деятельности, в соответствии с хорошо сформулированными деятельностными стандартами (например, написание эссе по социально значимой теме, убедительная защита своей позиции). В-третьих, в процессе аутентичного оценивания от учащихся зачастую ожидается, что они должны представлять свою работу публично и устно.

Такая особая работа аутентичного оценивания, как необходимость создания ситуаций, приближенных к реальной жизни («real life» situations), где учащиеся должны продемонстрировать применение знаний и умений, указывает на то, что наиболее успешно оно будет осуществляться в учреждениях дополнительного образования детей, имеющих для этого необходимые материально-технические и кадровые ресурсы.

На основе вышеизложенного можно сказать, что в ситуации внедрения и распространения профильного обучения и предпрофильной подготовки в системе дополнительного образования детей актуальной становится тема разработки инструмента эффективного мониторинга образовательных достижений учащихся. В настоящее время инновационной формой фиксации и оценки личностных достижений воспитанников в учреждениях дополнительного образования является карта-профиль индивидуальных дости-

жений, «Тетрадь успешности», «Портфолио достижений воспитанников», «Кейс-стади» и т.п. Следовательно, технология портфолио может стать инструментом эффективного мониторинга индивидуальных образовательных достижений учащихся в процессе предпрофильного обучения.

Портфолио недавно стало понятием, относящимся к образованию. Строгое словарное значение термина *портфолио* связано с тремя его трактовками: папка или портфель для хранения разрозненных бумаг, документов, рисунков; сфера полномочий и обязанностей высокопоставленного должностного лица; перечень поручительств и рекомендаций относительно конкретного человека в подтверждение присущих ему достоинств.

Последнее из названных словарных значений портфолио стало широко применяться в российском образовании в связи с реализацией профильного обучения и предпрофильной подготовки. Под образовательным портфолио понимается способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения [3, 9].

Портфолио — это одна из альтернативных форм оценивания, отвечающих требованиям нового видения оценки обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Педагогическая философия портфолио предполагает: смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического удара от оценки на самооценку.

Анализ исследований В. К. Загвоздкина, Т. Г. Новиковой, Behrens M., Marzano R.J., Meier D. показал, что существуют различные подходы к определению понятия «портфолио» в образовании:

- способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения, коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия и достижения в различных областях;
- систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых педагогом и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых;
- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Несмотря на различные подходы в определении понятия «портфолио», можно констатировать, что данная дефиниция позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимися в разнообразных видах деятельности: учебной, проектной, творческой, социальной, коммуникативной, и является важным элементом практико-ориентированного подхода к предпрофильному обучению.

С точки зрения отслеживания и оценивания прохождения предметных, межпредметных и ориентационных элективных курсов, а также выполнение профессиональных проб по избранным видам деятельности в процессе прохождения предпрофильной подготовки учащихся в системе дополнительного образования детей и ее результатов отслеживания портфолио позволяет решить следующие задачи:

- выявить индивидуальные способности учащегося к определенному виду деятельности;
- оценить уровень возможностей учащихся и в соответствии с этим скорректировать образовательный процесс;

- показать обоснованность выбора профиля обучения на старшей ступени среднего образования.

Состав портфолио зависит от конкретных целей обучения. Каждый элемент портфолио должен датироваться, чтобы можно было проследить динамику учебного прогресса. При оформлении портфолио, по мнению Т. Г. Новиковой, необходимо включать три обязательных элемента: сопроводительное письмо владельца с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа; содержание портфолио с перечислением его основных компонентов; самоанализ и взгляд в будущее.

В отечественной и зарубежной педагогической практике разработано несколько типов портфолио, в основе которых лежат общие принципы. В плоскости рассматриваемой проблематики создание портфолио позволит наиболее полно отразить результаты предпрофильного обучения учащегося средней ступени обучения.

По характеру и структуре представленных в портфолио материалов выделяют три его типа. К первому относится *портфолио документов*, или рабочее портфолио, которое включает коллекцию работ, позволяющих показать развитие и рост в обучении учащихся. Данный тип может содержать любые материалы начиная от зарождения идеи до ее воплощения и конечного результата. Подобный сбор документации имеет смысл, когда отобраны определенные пункты, сосредоточенные на специфических образовательных опытах или целях. Поэтому можно делать ставку не только на сильную работу, но и на самую слабую.

Портфолио процесса показывает как развивались умения и навыки, позволяющие овладеть основным мастерством. Дополнительно данный тип портфолио позволяет рефлексировать процесс обучения, включая использование журналов, фиксирующих эти результаты, пособия и формы мета-когнитивного процесса.

Портфолио показательный позволяет оценить достижения учащегося по основным предметам школьной программы. Он должен включать лучшие детские работы, отобранные как самим учеником, так и педагогом. Этот тип портфолио особенно совместим с аудиовизуальным развитием, включая фотографии, видеозаписи, электронные отчеты по завершенной работе учащихся. Показательный портфолио может сопровождаться письменными комментариями учащегося на представленные материалы и обосновывающими выбор представленных им работ.

Основанием для выделения различных типов портфолио, по мнению Т. Г. Новиковой, может служить цель его создания и ситуация в которых он может быть использован. Такая типологизация используется английским министерством образования (www.ucas-gary.ca/bartlett/etypes.html). Им предложена следующая классификация: портфолио развития, учебное планирование, портфолио подготовленности, показательное портфолио, портфолио трудоустройства, портфолио для поступления в вуз.

Обозначенные типы и классификация позволяют судить о том, насколько широко технология портфолио внедрена в образовательную практику. Таким образом, инновационная форма оценивания личностных достижений учащихся интегрировалась в учебный процесс, стала связующим звеном между различными этапами образования, а также между образовательной сферой и рынком труда.

Основными критериями в зарубежной школе, как отмечает Т. Г. Новикова, являются:

- разновидность мышления (гибкость, рациональность, оригинальность);
- развитость коммуникативных и деловых умений (умение работать в малых группах, выступать с докладом, четко и аргументировано излагать свою мысль и т.д.);
- сформированность умения решать задачи, практические проблемы;
- применять новые технологии для решения прикладных задач;
- развитость коммуникативных и деловых умений (умение работать в малых группах, выступать с докладом, четко и аргументировано излагать свою мысль и т.д.);
- сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

Интересной разновидностью портфолио являются паспорта или сертификаты карьеры, в которых особое внимание уделяется оцениванию ключевых компетенций. Сертификаты карьеры включают следующую информацию:

- сведения об этапах образования, трудовой деятельности, общественной работы, о полученных дипломах, сертификатах, наградах, о дальнейших перспективах на обучение;
- профиль допрофессиональной компетентности;
- результаты тестирования академических знаний, полученных за период обучения.

У портфолио как формы представления достижений учащихся наряду с представленными достоинствами существует и серьезный недостаток — сложность оценки. Во-первых, возникает проблема обязательного минимума и необязательного максимума соответствующих его элементов. Во-вторых, могут быть сложности с распределением «веса» оценки между различными элементами портфолио.

Появление разнообразных видов портфолио отвечает практической потребности образования, являясь формой полного и разностороннего представления выпускника школы, может использоваться вузами в качестве дополнительной информации об абитуриенте, рассматриваться при собеседовании либо учитываться наряду с результатом экзаменов в качестве составляющей суммарного рейтинга абитуриента. На современном этапе развития профильного обучения не только школа может предоставить исчерпывающую информацию об учащемся, но и система дополнительного образования детей. Знания, умения, опыт, результаты, достигаемые детьми в учреждении дополнительного образования, крайне важны для оценки их уровня и направленности, и они обязательно должны учитываться при определении профиля обучения на старшей ступени (И. О. Донина). Следовательно, необходима разработка инструментария индивидуальной накопительной оценки учащегося в учреждениях дополнительного образования детей.

Соотнесение рекомендаций Министерства образования и науки РФ по введению предпрофильной подготовки с многолетним опытом деятельности учреждений дополнительного образования по профильному обучению показывает, что одним из возможных вариантов инновационной формы оценки личностных достижений воспитанника может выступать портфолио индивидуальных учебных достижений.

Анализ российского и зарубежного опыта по созданию портфолио учащихся, соотнесение его с целями и задачами предпрофильной подготовки учреждения дополнительного образования позволил внедрить в практику их деятельности тип комплексного порт-

фолио в виде дневника. Мы определяем три типа дневника: дневник достижений, дневник-отчёт и дневник-самооценка.

Дневник достижений направлен на повышение собственной значимости учащегося и отражает его индивидуальные образовательные достижения, выражающиеся в грамотах, дипломах, свидетельствах участника, призёра или победителя различного уровня конкурсов, конференций, олимпиад и др.

Дневник-отчёт даёт представление о динамике учебной, проблемно-исследовательской и творческой активности воспитанника, направленности его интересов и позволяет оценить возможности выбора профиля обучения; содержит информацию о прохождении курсов по выбору, выполнении профессиональных проб; выражается в учебных проектах и творческих работах, наборах материалов по определённым рубрикам (списки литературы, дискуссионные точки зрения, цитаты и афоризмы, результаты исследования, прогнозы и перспективы исследований и проектов и др.)

Дневник-оценка раскрывает динамику личностного развития учащегося; включает механизмы оценки и самооценки личностных достижений, рефлексии собственной деятельности; позволяет определить свои возможности и выбрать соответствующий профиль обучения, педагогу грамотно выстроить профориентационную работу; выражается в текстах эссе, заключений, рецензий, отзывов, резюме, рекомендательных письмах, результатах медицинских и психологических обследований.

Обозначая некоторые подходы к оцениванию портфолио, необходимо отметить, что этот процесс зависит, прежде всего, от того, с какой целью разрабатывается портфолио. Основными критериями оценивания мы считаем надёжность, валидность и полезность информации. Для оценивания портфолио мы используем следующие критерии:

- оригинальность презентации идеи;
- выполнение работы высокого уровня сложности; наличие элементов собственного исследования; всестороннее понимание проблемы;
- хорошее обеспечение ресурсами и вдумчивое использование материалов;
- умение четко и аргументировано излагать свою мысль во время доклада и при ответах на вопросы;
- использование графиков, таблиц, диаграмм, фотографий при презентации материалов.

В настоящее время использование портфолио в построении образовательного рейтинга подростка, составление суммарной ведомости по оцениванию портфолио, алгоритмы и структура портфолио, форма устной презентации проектной деятельности, общие положения и рекомендации по работе с портфолио адаптированы для предпрофильной подготовки в учреждении дополнительного образования детей. Оценивание документов и материалов комплексного портфолио личностных достижений воспитанника осуществляется по шкале, разработанной авторами проекта реализации предпрофильной подготовке в

школе (Т. Г. Новикова, Н. В. Немова, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова, М. А. Пинская).

Внедрение инновационных форм оценивания индивидуальных достижений учащихся в учреждении дополнительного образования детей соответствует логике предпрофильной подготовки, служит инструментом оценивания и стимулирования обучаемых, позволяет учащемуся сделать выбор пути дальнейшего образования, соответствующий профессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. Бенькович Т.М. Модель образовательного рейтинга в портфолио учебных достижений /Т.М. Бенькович //Профильная школа. — 2005. — № 2. — С. 48-50.
2. Гладкая И.В. Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие для учителей /И.В.Гладкая, С.П.Ильина, С.В.Ривкина //Под ред. А.П.Трапицыной. — СПб: КАРО, 2006. — 128 с.
3. Голуб Г.Б. Портфолио в системе педагогической диагностики /Г.Б.Голуб, О.В.Чуракова // Школьные технологии. — 2005. — № 1. — С.181-195.
4. Личностное портфолио старшеклассника: учеб.-метод. пособие /З.М. Молчанова, А.А. Тимченко, Т.В. Черникова; Под ред. Т.В. Черниковой. — М.: Глобус, 2006. — 128 с.
5. Новикова Т.Г. Портфолио в профильном обучении /Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С.Прутченков // Профильная школа. — 2005. — № 3. — С. 45-56.
6. Теория и практика организации предпрофильной подготовки /Под ред. Т.Г.Новиковой. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 110 с.
7. Хлебунова С.Ф. Управление современной школой. Выпуск IV. Профильное обучение: новые подходы. Практич. пособие для руководителей системы образования, слушателей ИПК. /С.Ф. Хлебунова, Н.Д. Татаренко. — Ростов-н/Д: издательство «Учитель», 2005. — 96 с. — С. 46-52.
8. Шамова Т.И. Инновации оценивания в школе второй и третьей ступени /Т.И. Шамова, И.В. Ильина, С.Н. Белова //Завуч. — 2006. — № 8. — С. 132-136.
9. Юдина И.Г. Портфолио ученика средней школы /Авт.-сост. И.Г.Юдина. — Волгоград: Учитель, 2007. — 223 с.
10. Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy. Senior Scholars Series. Gallagher, James J.; National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT., 2002. - 30 p.
11. Education Company Under Investigation. By: Blumenstyk, Goldie. Chronicle of Higher education, 7/15/2005, Vol. 51 Issue 45, pA33-A33, 1/4 p.

ТАВСТУХА Ольга Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогического мастерства.

МОИСЕЕВА Алёна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства.

МУРАТОВА Анжелика Артуровна, старший преподаватель кафедры педагогического мастерства.

Статья поступила в редакцию 24.09.07 г.

© О. Г. Тавстуха, А. Н. Моисеева, А. А. Муратова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА МЫШЛЕНИЯ (НА ОСНОВЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО)

В статье рассматривается педагогический потенциал урока мышления. Авторы обосновывают правомерность реализации данного вида урока, опираясь на его апробацию в педагогической системе В. А. Сухомлинского. Доказывается, что урок мышления не только способствует успешному познанию окружающего мира, но и позволяет учащимся осознать свои возможности согласно поставленным целям.

Всеобщее признание роли образования в современном обществе как одного из ведущих инструментов, способного эволюционным путем изменить ментальность человека, воспитать всесторонне развитую, творческую, обладающую критическим мышлением личность делает особенно важным и значимым по В. А. Сухомлинскому урок мышления.

Именно урок мышления обеспечит развитие пытливости, овладение знаниями, совершенствование мышления, памяти и сообразительности школьника. В связи с этим требуется изучение положительного в прошлом педагогическом опыте, накопленном на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли.

При разработке вопросов умственного воспитания школьников советские ученые исходили из основных положений советской психологии, рассматривающей процесс психического развития человека как результат присвоения общественного опыта человечества, воплощенного в продуктах физического и духовного труда. При этом умственное развитие ребенка выступало как усвоение наиболее простых форм этого опыта, а именно как овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями как наиболее универсальными средствами закрепления и передачи общечеловеческого опыта, усвоение которых играет ведущую роль в развитии ребенка.

Умственное развитие ребенка выступало как процесс, имеющий конкретно-историческую и социальную природу, все основные этапы которого обусловлены условиями передачи общественного опыта. Это положение советской психологии и педагогики дает правильное направление при исследовании проблемы взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития и воспитания индивида.

Умственное воспитание предполагало развитие у учащихся умений быть внимательными, запоминать учебную информацию, рационально осуществлять мыслительные операции.

Под содержанием умственного воспитания в советской педагогике понималось формирование у детей определенного объема знаний об окружающих предметах и явлениях (общественной жизни, живой и неживой природе и т.д.) и способов мыслительной деятельности — умения наблюдать, анализировать, сравнивать, делать простые обобщения. Успешность умственного развития детей зависела от характера усваиваемых знаний, а также от методов обучения. В связи с этим

одной из центральных проблем умственного воспитания является проблема обучения и развития.

Современная педагогика исходит из признания единства материального и формального образования, поэтому в задачи умственного воспитания входит: вооружение учащихся математическими знаниями основ наук о природе, человеческом обществе и мышлении; развитие познавательных потребностей, интересов и способностей; формирование социально значимых мотивов учения; воспитание у учащихся самостоятельности в учебной работе, а также формирование умений и навыков умственной деятельности (наблюдения, сравнения, выработка понятий, понимание причинно-следственных связей, прочное запоминание материала и т.п.), т.е. интеллектуального компонента культуры умственного труда.

В связи с этим возрастает ценность педагогических систем и технологий, выдержавших испытание временем, но недостаточно глубоко исследованных в педагогической науке и не нашедших достаточно полного использования в педагогической практике. Одной из них является система В. А. Сухомлинского (1918 — 1970 гг.) — талантливого педагога-новатора, ученого и практика. Педагогическая система В. А. Сухомлинского, во многом опередившая свое время, обусловила непрекращающийся интерес к ней как отечественной, так и зарубежной педагогической общественности.

Особое место в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского занимает система умственного воспитания школьников, выверенная многолетней практикой работы Павлышской средней школы. Наиболее значима в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского идея «уроков мышления» как средства умственного воспитания школьников. Вместе с тем эта идея В. А. Сухомлинского не подкреплена всесторонним изучением созданной им системы умственного воспитания школьников.

Под системой «уроков мышления» В. А. Сухомлинский понимал школу мысли, без которой не представляется полноценного, эффективного умственного труда на всех уроках не только в начальной школе, но и в последующие периоды обучения и умственного развития. Она, эта школа, является фундаментом творческих умственных сил, необходимых для освоения новых знаний. Воспитательный смысл уроков мышления предусматривает, прежде всего, постоянное и неустанное использование знаний (5, с. 429 — 430).

Характерными условиями реализации системы уроков мышления, разработанные В. А. Сухомлинским, были:

- высокая эрудиция педагога;
- управление мышлением учащихся начинается еще до урока;
- необходимость подготовки не к отдельному уроку, а одновременно к нескольким, то есть к системе уроков;
- отдельное внимание должно уделяться непосредственно организации умственной деятельности ученика на уроках;
- развитие мышления ученика на уроке требует учета особенностей у них психологических процессов;
- эмоциональный фон урока облегчает познавательную деятельность учащихся, способствует развитию их мышления;
- мышление, безусловно, процесс индивидуальный, однако, групповая работа, обмен информацией не могут не влиять на ход мышления школьников на уроке (3, с. 112 – 115).

Теоретический анализ опыта Павлышской школы позволил выявить основные задачи уроков мышления: развитие умения наблюдать явления окружающего мира; обогащение жизненного и чувственного опыта; накопление конкретного природного материала, как основы развития абстрактного мышления; уточнение отдельных предметов и явлений природы, их взаимодействие и взаимосвязи; развитие умения выделять общие и отличительные особенности предметов, сравнивать и обобщать их; развитие и построение гипотез, самостоятельных выводов; взаимосвязь развития мышления и речи детей; расширение познавательных интересов; побуждение к творчеству способами слова, искусства, музыки, труда; развитие воображения и фантазии; развитие памяти и др.

Сухомлинский стремился, чтобы уроки мышления не притворялись в простое восприятие картин и образов природы, а были началом активного мышления, теоретического познания мира, началом системы научных знаний (9, с. 136).

Формирование творческого мышления посредством природы в его системе осуществлялось в ходе наблюдения. Оно начиналась с развития у школьников умения видеть природу. Известно, что смотреть — это еще не значит видеть. «Умение видеть, умение понимать то, что, на первый взгляд, не отличается чем-то особенным, — это — образно говоря, воздух, на котором держатся крылья мысли. Первоисточник ума, мысли, мышления — в окружающем мире, в тех явлениях, которые человек видит, познает, которые вызывают у него интерес, — отмечает В. А. Сухомлинский (8, с. 178).

Таким образом, ученики проходили своеобразный этап умственного управления, который отражал видение ребенком живого образа и сознание этого образа в своем воображении. Обучение ребенка видеть предполагает не только иллюстрацию того или иного предмета, объекта окружающего мира, но и описание его красками и оттенками словесно, подчеркивая особенности, сравнивая, проводя параллели с искусством, искренне чувствуя красоту и глубоко понимая.

В. А. Сухомлинский придавал большое значение формированию творческой младшего школьника. Учителям начальных классов он советовал, какими должны быть ответы на множество «философских» вопросов детей. Он отмечал: ребенок мыслит образами, красками, звуками, но это не означает, что он

может остановиться на конкретной мысли. Образное мышление — обязательный этап для перехода к мышлению понятиями (9, с. 133).

Деятельность детей была организована таким образом, чтобы они имели возможность постепенно оперировать такими понятиями, как явление, причина, следствие, зависимость, отличие, общее, совместное, несовместное, возможное, невозможное. Овладение этими понятиями было невозможным без фактов и явлений, без осмысления того, что ребенок видит своими глазами, без постепенного перехода от конкретного явления, факта к абстрактному (9, с. 133).

Первые мысли учащихся о причине, следствии, развитии того или иного явления В. А. Сухомлинский выстраивал непосредственно на наблюдении. Учащиеся выполняли задания не только на фиксацию явления, но думали над его причиной.

Каждый урок в Павлышской средней школе был, прежде всего, уроком мышления. Особое внимание уделялось осмысливанию знаний. «Это самостоятельный умственный труд, идущий за объяснением нового материала учителем. Осмысливая, ученик припоминает, анализирует, углубляется в сущность материала, проверяя свои знания. Для осмысливания необходимо достаточное время и специальные виды работы» [6].

Искусство проведения уроков мышления во многом зависело от понимания и выполнения учителем социальных и педагогических требований, которым должен удовлетворять урок.

Качественное своеобразие уроков мышления определялось их целями и содержанием, методикой проведения, особенностями школы, учителя и учащихся.

В. А. Сухомлинский видел важнейшую воспитательную цель урока в том, чтобы зажечь у школьника огонек жажды познания. «Если после моего урока подросток не испытывает желания узнать больше, чем я ему рассказал, если это желание не превращается в стремление, в стимул, возбуждающий многие часы сидеть над книгой, — значит, воспитательная цель урока не достигнута. Прийти в класс с мыслью — это значит, образно говоря, принести изумление. Писатель мой, — писал В. А. Сухомлинский, — должен пережить чувство изумления при виде безграничного океана знаний, почувствовать себя не бессильной пылинкой, а смелым мореплавателем. Мой урок должен одухотворить его смелостью, необходимой для того, чтобы плыть в океане знаний. Книга может превратить изумление в пытливость, любознательность. Только чтение открывает перед человеком роскошь интеллектуальной жизни. От того, как и что читает человек в годы отрочества и ранней юности, зависит становление в нем мыслителя-труженика. Какой бы предмет вы ни преподавали подросткам или юношам, вы должны пробуждать тяготение к книгам, проникнутым идеями, возвышающими, облагораживающими человека, стоящего на пороге самостоятельной жизни».

Увлеченность процессом мышления, нравственное удовлетворение от умственной победы — важнейшее средство воспитания пытливости, жажды знаний. С целью воспитания желания знать в Павлышской средней школе широко использовали наглядность, технические средства, непосредственно интересный материал. Учителя стремились показать практическую ценность, жизненную необходимость знаний. Вместе с родителями работали постоянно над воспитанием у каждого учащегося понимания учебы как серьезного труда, как долга перед обществом.

Уроки мышления имели разнообразную структуру. В Павлышской средней школе они не планировались и не проводились шаблонно, по единой, раз

и навсегда установленной схеме. На структуру урока мышления большое влияние оказывал творческий характер работы учителя и конкретные условия работы в данном классе. Каждый урок отличался от других уроков своими особенностями, даже если они проводились по одному и тому же предмету в параллельных классах. На уроке всегда можно увидеть специфический «педагогический почерк» учителя [2].

Анализ опыта педагогического коллектива Павлышской средней школы, работ В. А. Сухомлинского, позволил выделить этапы урока мышления, психолого-педагогическую структуру, определить стиль урока, формы, виды и способы обучения.

Этапы урока мышления:

1. Стимулирование мотивации посредством вопросов, загадок, задач
2. Актуализация темы (рассказы учащихся, беседы с учащимися, наблюдение, примеры из поэзии, прозы и т.д.).
3. Иллюстрация творческих работ учащихся (сказок, рассказов).
4. Поход в любимое учениками место.
5. Составление словаря по теме урока.
6. Творческие задания на дом.

Учитель лишь определяет направление и ход мыслей своих учеников, тем самым, пробуждая в них радость познания.

Психолого-педагогическая структура урока мышления:

- проектирование развития учащихся в пределах изучения конкретного учебного предмета и конкретного урока;
- учет в целевой установке урока цели, задач изучения темы и результатов, достигнутых в предшествующей работе;
- предусмотрение отдельных средств психолого-педагогического воздействия.

Стиль урока:

1. Определение содержания и структуры урока в соответствии с принципами развивающего обучения:
 - соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
 - определение объема воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;
 - планирование усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, из учебника, пособия и т.п.) и в процессе самостоятельного поиска;
 - выполнение учителем и учащимися проблемно-эвристического обучения (кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
 - учет контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
 - соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.).
2. Особенности самоорганизации учителя:
 - подготовленность к уроку и главное — осознание психологической цели и внутренняя готовность к ее осуществлению;
 - рабочее самочувствие в начале урока и в его ходе (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.);

- педагогический такт (случаи проявления);
- психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостного, искреннего, общения, деловой контакт и др.).

«Мыслителем ваш воспитанник станет лишь тогда, — утверждает В. А. Сухомлинский, — когда вы приходите к нему с мыслью, зажигаете его своей пылкостью, жаждой и ненасытностью познания, передаете ему чувство гордости мыслителя» (4, с. 184).

«Прежде чем давать новые знания, — писал В. А. Сухомлинский, — надо хорошо узнать каждого ребенка, глубоко изучить индивидуальные особенности его восприятия, мышления и умственного труда, надо научить думать, воспринимать, наблюдать» [7].

Организация познавательной деятельности учащихся:

1. Определение мер для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

- планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления;
- использование установок в форме убеждения, внушения;
- планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности учащихся;

- использование различных форм работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний и умений, необходимых для восприятия новых (беседа, индивидуальный опрос, упражнения по повторению).

«Знания, получаемые школьниками, должны не просто запомниться ими, но и отразиться в их чувствах, — писал Василий Александрович, — вызвать в их душах определенное отношение к услышанному или увиденному, чтобы знания стали «своими», были бы не просто фактором памяти, а стали бы дорогими и близкими, стали бы убеждениями».

Рассматривая феномен школьного знания, В. А. Сухомлинский выделяет три его составных компонента:

- точное запоминание и воспроизведение учеником обобщающих истин (правил, определений, зависимостей);
- понимание общих закономерностей, зависимостей;
- функционирование (знания являются знаниями тогда и только тогда, когда они усвоены в процессе их применения и постоянно используются на практике).

2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

- определение уровня сформированности знаний и умений у учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», формулирования выводов);
- опора на психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов в организации мыслительной деятельности и воображении учащихся;
- планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой и исследовательской работы учащихся на уроке, создание преодолимых интеллектуальных затруднений в ходе самостоятельных работ, усложнение заданий с целью развития познавательной самостоятельности учащихся);

- руководство повышением уровня понимания (от описательного, сравнительного, объяснительного к обобщающему, оценочному, проблемному) и формированием умений рассуждать и умозаключать;
- использование различных видов творческих работ учащихся (объяснение цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

3. Закрепление результатов работы:

- формирование навыков путем упражнений;
- обучение переносу ранее усвоенных умений и навыков на новые условия работы, предупреждение механического переноса.

В. А. Сухомлинский развивал свой главный воспитательный принцип — принцип бережного отношения к личности ребенка. Им разрабатывалась система приемов работы со слабыми учениками. Главное звено в ней — каждому ребенку посильное задание, чтобы возвратилась уверенность в себе, чтобы появился радостный блеск в глазах, та замечательная просветленность, которую он называл пробуждение красоты души, чтобы ребенок сам приподнялся на новую ступеньку своей «самореализации». Его девиз — нет безнадежно трудных! В каждом ребенке живет стремление ощутить собственную гармонию, пережить радость желаний, радость увлечения [4].

Формы, виды и способы обучения:

- доминировать должна атмосфера доброжелательности и активного творческого труда;
- по возможности следует менять виды деятельности учащихся, оптимально сочетать различные методы и приемы обучения;
- учитель должен обеспечить активное учение каждого школьника.

«Прийти в класс с мыслью, — писал В. А. Сухомлинский, — это значит, образно говоря, принести изумление. Питомец мой должен пережить чувство изумления при виде безграничного океана знаний, почувствовать себя не бессильной пылинкой, а смелым».

Отличительной особенностью уроков мышления являлось его проведение в условиях природы. С первых дней пребывания в школе учащиеся входили в мир природы, ставились в условия активного поиска, самостоятельного ответа на жизненные вопросы.

Урок мышления начинался с экскурсии учителя и учеников. Учителем заранее выбирался уголок природы, помогающий раскрыть выбранную тему. Это мог быть курган, школьный сад, поляна или берег у реки. Тематика уроков мышления была разнообразной. Например: «Что сегодня в поле (лесу, огороде) стало не таким, как было неделю назад?», «Что в природе изменяется очень быстро, что быстро и что медленно?», «Солнце утром (днем)».

В начале беседы учитель просил учащихся посмотреть вокруг себя, описать увиденное. Так создавался фон и эмоциональный настрой. «Чтобы осмыслить каждый яркий образ — наглядный или словесный, — писал В. А. Сухомлинский, — надо много времени и нервных сил. Умение дать ребенку подумать — это одно из самых тонких качеств педагога. А среди природы надо дать возможность послушать, посмотреть, почувствовать».

К восприятию нового учитель подготавливал ребят, опираясь на их личный опыт, повторяя изученное ранее. Это повторение всегда было интересным, так как ребятам постоянно приходилось задумываться над изученным раньше в новом ракурсе, устанавливать связи с другими явлениями и понятиями, смотреть на изученное с новой, раньше не ощутимой, не по-

знанной стороны. Такое повторение неизбежно приводило к большому количеству вопросов учеников, но не следовало надеяться на то, что они получат ответ от учителя готовым. Ответить на свои вопросы ученики смогут только с помощью новых знаний.

Часто урок мышления строился в виде беседы, в ходе которой сущность вопроса выяснялась в общих чертах, а глубокое раскрытие вопроса давалось в рассказе учителя. Обычно такие беседы проводились тогда, когда учащиеся знали достаточно.

Не менее важным, чем содержание урока мышления, с точки зрения умственного воспитания, являлась его форма, построение, его методическое содержание — те формы работы и методические приемы, которые применяются, чтобы содержание урока стало достоянием каждого ученика. Если в содержании урока отражен результат познавательной деятельности людей, то методика урока должна организовать мыслительную деятельность учащихся, пусть не идентичную той, в результате которой человечество получило определенные знания, но приближающуюся к ней.

Таким образом, анализ современной ситуации в образовании, рассмотрение вопроса о педагогическом потенциале урока мышления показывает, что реализация урока мышления, апробированного в педагогической системе В. А. Сухомлинского, в современной школе правомерна, т.к. способствует развитию мышления ученика, стимулирует его потребность мыслить, понимать учебу как серьезный труд. Именно урок мышления обеспечит и приобретение конкретных знаний, и познание окружающего мира, осознание своих целей и возможностей, и, будучи фундаментальным, интегрирующим элементом образования, обеспечит стабильность умственного воспитания школьника.

Библиографический список

1. Педагогика: учеб. пособие / В.Г. Рындак, Н.В. Алехина, И.В. Власюк, и др.; Под ред. проф. В.Г. Рындак. — М.: Высш. шк., 2006. — 495 с.
2. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
3. Розенберг, А.Я. Урок в дидактической системе В.А. Сухомлинского // А.Я. Розенберг / Василий Александрович Сухомлинский и сучасність: Матеріали Четвертих Всеукраїнських пед. читинь. — Вин. 4 — 1997.
4. Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского (издание второе, дополненное) / В.Г. Рындак. — М.: Педагогический вестник, 2003. — 340 с.
5. Сухомлинский, В.А. Избранные сочинения в 5 томах / В.А. Сухомлинский. — К., 1977, Т. 5.
6. Сухомлинский, В.А. Письмо о педагогической этике // Народное образование. — 1970. — № 11. — С. 48 — 52.
7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1985.
8. Сухомлинський, В.О. Батьківська педагогіка. — К., 1978.
9. Сухомлинський, В.О. Вибр. тв. У 5 т. — К., 1976, Т. 3.

ДАНЬШОВ Павел Николаевич, аспирант кафедры общей педагогики, старший преподаватель кафедры педагогического мастерства.

РЫНДАК Валентина Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики.

Статья поступила в редакцию 24.09.07 г.

© П. Н. Даньшов, В. Г. Рындак

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО)

В статье раскрывается сущность понятия «культура педагогической деятельности» в контексте идей В. А. Сухомлинского; на основе анализа работ ученого выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие актуализации потребности учителя в развитии культуры педагогической деятельности; прослежена эволюция взглядов В. А. Сухомлинского на проблему развития культуры педагогической деятельности.

Культура педагогической деятельности — это есть интегративное качество личности, синкретически соединяющее в себе мотивационный, когнитивный, деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты, а также такой способ ее сознательной организации, в котором развиваются и учитель, и ученик. Это понятие новое, его категориальная разработка началась лишь в наши дни. В педагогике имеется несколько его определений (Н. Б. Крылова, В. А. Слестенин, Л. Б. Соколова). Но большинство из них, как показал наш анализ, подчеркивают, что учитель не достигнет культуры педагогической деятельности, если он не осознает и не овладеет главным, а именно пониманием того, что «развивающим механизмом» с позиции учителя, его общественным и профессиональным назначением является не просто самому встать в субъектную позицию, а поставить в эту позицию — осознающего свою деятельность — другого, ученика. Культуросообразно действующий педагог владеет инструментарием саморазвития и умеет передать этот инструментальный ученику.

В середине прошлого века В. А. Сухомлинский искал и экспериментально проверял педагогические условия для максимального развития личности ученика и учителя. Ученый был твердо убежден, что «воспитывает ребенка не учебник, прием или метод, а личность учителя, и только духовно богатая личность может воспитать духовно богатого человека» [2, 50].

Теоретический анализ педагогического наследия В. А. Сухомлинского, научной литературы позволил сформулировать и охарактеризовать *педагогические условия актуализации потребности учителя в развитии культуры педагогической деятельности*:

Организация рефлексивно-образовательной среды

Поскольку педагогическая культура проявляется только в деятельности, В. А. Сухомлинский полагал, что только изучение системы работы учителя дает возможность познать его культуру педагогической деятельности, найти резервы ее совершенствования, выработать конкретные рекомендации.

Систематическое наблюдение позволяло ученому утверждать, что обеспечить непрерывное развитие культуры педагогической деятельности можно только, преодолев пассивность учителя в этом процессе, что может быть осуществлено при опоре на его собственный опыт, на его стремление к самоанализу и самооценке своей профессиональной деятельности, в основе которого лежит профессиональная рефлексия.

В. А. Сухомлинский был глубоко убежден, что учитель не может работать, не анализируя свою деятельность (отметим, формирование педагогической рефлексии как показателя культуры педагогической деятельности оформляется в науке только в конце XX столетия). Именно в постоянном развитии стремления учителя к анализу своей деятельности, в развитии исследовательской позиции В. А. Сухомлинский видел резерв эффективности роста культуры педагогической деятельности. Педагог считал, что необходимо научить учителя анализировать свою деятельность, устанавливать причинно-следственные связи между знаниями учеников и деятельностью учителя. Сегодня доказано, что в результате самоанализа и самооценки профессиональной деятельности у учителя развивается особое педагогическое мышление — рефлексивное. Рефлексивная позиция по отношению к деятельности и к самому себе помогает педагогу преодолевать стереотипы поведения, общения, мышления и деятельности. Проявлением профессиональной рефлексии учителя, по мнению В. А. Сухомлинского, является его способность занимать исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и самому себе как субъекту этой деятельности: не только осознание адекватности выбора содержания, методов, форм, средств, цели обучения и воспитания, но и приемов педагогического мышления. В сущности, рефлексировав, учитель подвергает переоценке свои профессиональные решения с целью совершенствования педагогической деятельности и достижения высоких результатов. Опередив время, В. А. Сухомлинский указал на необходимость органи-

зации другой, еще не существующей в практике школы 60-х годов прошлого столетия среды. Ученый предвосхитил рефлексивно-образовательную среду как условие развития культуры педагогической деятельности. Подчеркнем, рефлексивно-образовательная среда имеет социально-личностный характер, где присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение, связанное с педагогической или учебной деятельностью учителя или ученика; в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования, делается упор не на содержание, а на способы деятельности учителя и ученика.

Необходимым условием актуализации потребности учителя в развитии культуры педагогической деятельности В. А. Сухомлинский считал *создание творческой атмосферы в школьном коллективе*.

Определяя творческий стиль учителя как «творческую педагогику повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» [1, 10], В. А. Сухомлинский считал, что «самая прекрасная, самая тонкая методика действительна лишь тогда, когда есть живая индивидуальность педагога, когда в общее он вносит что-то свое, глубоко продуманное» [1, 303–304].

В. А. Сухомлинский с гордостью писал: «Наш педагогический коллектив — творческое содружество единомышленников, в котором каждый вносит свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый, обогащаясь духовно благодаря творчеству коллектива, в то же время духовно обогащает своих товарищей» [1, 67].

Педагогический труд должен быть трудом творческим, в противном случае он не может быть педагогическим — это глубокое убеждение В. А. Сухомлинского. Трафарет не пригоден в деле, где объектом воздействия является сложнейшая материя: мозг, психика ребенка. Учитель не может быть ремесленником, он должен стать мастером, поэтому его нужно вывести на «счастливую тропу исследования» [3, 70], пробудить интерес к поиску, к анализу собственной работы.

Высшим этапом педагогического творчества, как это понимал В. А. Сухомлинский, является сочетание практики с элементами научного исследования. Речь идет не о научно-исследовательской работе в строгом смысле этого слова, а об исследовании проблем, решенных педагогической наукой, но каждый раз открывающихся перед творчески работающим учителем по-новому, как только он становится посредником между теорией и практикой. «Теория педагогики только в том случае может претендовать на научное значение, когда она проверяется опытным путем» — утверждал В. А. Сухомлинский.

Глубоко обоснованным представляется утверждение В. А. Сухомлинского о том, что познание ребенка — это точка, в которой пересекаются педагогическая теория и практика. Поэтому центральным звеном деятельности культуросообразно действующего учителя должно стать постоянное изучение ребенка, его деятельности и системы отношений, в которой он формируется.

В. А. Сухомлинский полагал, что развитию культуры педагогической деятельности учителя во многом способствует *гуманизация педагогического процесса*. Ученый сумел уже в 50-е годы гуманизировать педагогический процесс через гуманизацию отношений между его участниками, а в первую очередь — через изменение ролей учителя и ученика. Ученик в его понимании — активный участник педагогическо-

го процесса. Роль учителя — быть организатором развития ребенка, создавать необходимые условия для его самовоспитания через организацию совместной деятельности.

Гуманизация педагогического процесса, утверждал В. А. Сухомлинский, невозможна без принятия всеми субъектами школьного сообщества единых ценностных ориентаций, убеждений и требований:

- на человека как высшую ценность;
- на задачу школы как развитие способностей и задатков ученика;
- на стратегическую цель воспитания как всестороннее и гармоническое развитие личности учащегося;
- на учащегося как активного участника педагогического процесса;
- на нравственность как системообразующий фактор в структуре всесторонности;
- на проблему общечеловеческих ценностей;
- на проблему «учить всех и учить хорошо»;
- на проблему взаимосвязи обучения и воспитания («воспитывать, чтобы вызвать желание учиться, а учить, чтобы вызвать стремление стать хорошим человеком»);
- на проблему общеучебных умений и навыков;
- на проблему коллектива и личности;
- на проблему наказаний
- на труд как важнейшее средство развития самосознания школьников;
- на урок как средство формирования личности, а не форму передачи знаний;
- на функцию оценки, которая, по мнению В. А. Сухомлинского, должна вознаграждать трудолюбие, отражать успех ученика.

Ценностным фундаментом педагогического коллектива Павлышской школы стало выработанное ими совместно в процессе многолетней работы *педагогическое кредо*, важнейшими компонентами которого являлись: признание всеми учителями того, что *не может быть ребенка полностью безнадежного*, ни к чему не способного; осознание необходимости *борьбы за человеческое счастье* как основы оптимизма единомышленников, чьим девизом было: «Верь в человека, и он станет человеком» [1, 81–82].

Выработка общих убеждений и единого педагогического кредо способствовали созданию своеобразной педагогической этики учителей Павлышской школы, стержнем которой являлось осознание каждым своего учительского долга как внутренней потребности в насыщенном творческом труде, стремлении к постоянному пополнению и развитию знаний.

Все эти положения признавались учениками как своего рода закон, в основе которого находились органическое соединение требований, предъявляемых к учителю всем коллективом, с созданием в нем той особой нравственно-интеллектуальной обстановки, в какой могло бы наиболее полно раскрыться своеобразие стиля каждого педагога.

В. А. Сухомлинский пристально, систематически наблюдал индивидуальную педагогическую деятельность учителя, составлял подробнейшие характеристики личности учителей, в которых уделял внимание мировоззрению учителя, его аксиологическому и педагогическому кредо. Убеждался в том, как знает предмет, как готовится к уроку, изучал систему его уроков, речь учителя, эрудицию, культуру, его волевые качества, педагогический оптимизм, взгляды на ученика, динамику личностных качеств.

Изучение деятельности учителя, постоянный, тщательный и глубокий анализ позволяли ученому «не

Критерии	Показатели	Показатели
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> — мотивация неустойчивая, ситуативная; — наличие глубоких знаний только в одной области (обычно специализации), ценностное отношение не выработано; — умения неосознанные, носят репродуктивный характер; — эмоциональные реакции положительные, ситуативные. 	<ul style="list-style-type: none"> — индивидуальная беседа; — метод убеждения; — коллективное изучение и обсуждение программ и учебников по предмету; — коллективная подготовка первых уроков; — посещение и анализ открытых уроков директора, завуча, опытных учителей; — самоанализ урока; — изучение педагогической и психологической литературы в тесной связи с анализом своей практики и опыта других учителей.
Средний	<ul style="list-style-type: none"> — мотивация, сопутствующая педагогической деятельности; — знания системные, глубокие, разносторонние, но ценностное отношение не выработано; — частично-поисковый характер умений, осознанный; — эмоции положительные, устойчивые. 	<ul style="list-style-type: none"> — наблюдение; — подготовка и чтение лекций по проблемам педагогики, психологии, методики; — консультации для начинающих учителей на тему: «Поговорим о том, что трудно».
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> — гуманистическая направленность личности, положительная мотивация педагогической деятельности; — наличие знаний, осознанных с позиций педагога, и умений воспитать в ученике отношение к знанию как критерию безошибочного действия; — способность к самореализации, участие в преобразовательной, инновационной деятельности; — удовлетворенность работой; — непрерывность «восхождения» к культуре педагогической деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> — дискуссия; — рефлексия; — ведение исследовательской деятельности.

пропускать намечающиеся ростки положительного опыта», помочь осмыслить его; увидеть в каждом учителе то драгоценное зерно, из которого развивается творческая индивидуальность; определить творческое ядро коллектива; выявить «западающие» места; наметить конкретные пути развития культуры педагогической деятельности каждого учителя.

Уже на начальном этапе экспериментальной деятельности коллектива Павлышской школы (1948—1954 гг.) важное место в ней занимал поиск эффективных методов и приемов развития культуры педагогической деятельности учителя. Учитель рассматривался как специалист в определенной предметно-дисциплинарной области. Поэтому особое внимание В. А. Сухомлинский уделял тому, как учитель знает свой предмет, науку, на основе которой он построен. Это положение обусловило выбор методов и форм развития культуры педагогической деятельности: *организация индивидуального чтения учителя* («настоящий учитель — книголюб» — золотое правило жизни педагогического коллектива Павлышской школы, ставшее традицией); *подготовка и чтение лекций* по проблемам науки, техники, искусства, духовной жизни общества (например: «Биохимические процессы и мышление», «Знания и нравственность», «Классическая генетика и школьная биология», «Теории происхождения жизни на земле», «Кибернетика и программированное обучение»); *посещение и анализ системы уроков* с целью выявления зависимости результатов педагогической деятельности учителя от его знаний, культуры.

Следует отметить, что в 50-е годы деятельность, направленная на повышение психологической культуры учителей, в основном сводилась к самостоятельному чтению, по рекомендации В. А. Сухомлинского, отдельных разделов учебника «Психология»

(«Эмоции», «Мышление» и другие), а также изучению и конспектированию статей, посвященных проблемам восприятия, внимания, памяти детей, их мышления и речи.

Главным направлением педагогического поиска на следующем этапе (1955—1961 гг.) явилась постановка ряда проблем воспитательной работы, в частности, активного участия учителя и учеников в жизни трудовых коллективов как важнейшего средства воспитания чувства ответственности перед обществом за учебный труд и дисциплину. Поэтому особо ценится в этот период учитель — общественный деятель, организатор, который умеет действовать вне школы, в социуме.

Это было непосредственно связано со значительным усилением внимания в системе народного образования к вопросам трудового обучения и воспитания, что нашло свое воплощение в принятии «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.). Поэтому идея культуры педагогической деятельности существенно обогатилась новым содержанием: учителю необходимо в совершенстве владеть умениями в той или иной трудовой деятельности, быть «мастером своего дела». В. А. Сухомлинский стремился к тому, чтобы в школе был и садовод, и человек, влюбленный в машины, и мастер электротехники, и столяр, и растениевод, любящий трудиться на учебно-опытном участке. Он считал, что в хорошей школе у каждого учителя есть своя трудовая страсть. Как следствие в Павлышскую школу приходят люди производства, не имеющие педагогического образования (учитель физики А. А. Филиппов, учитель биологии А. А. Самков и другие). В связи с этим ученым разрабатывается система формирования культуры педагогической деятельности учителя, не имеющего педа-

гогического образования: *индивидуальные беседы, посещение и анализ уроков опытных учителей с целью приобретения практических умений по методике преподавания, внеклассная работа*. Процесс становления учителя, пришедшего в школу с производства, подробно описан В. А. Сухомлинским в работе «Директор и учитель».

С начала 60-х годов в деятельности павлышского директора четко прослеживается тенденция к расширению и углублению психологического просвещения педагогов, придания ему организационной стройности и единства. В. А. Сухомлинский и большинство учителей выступали на педсоветах и школьном семинаре с лекциями, посвященными актуальным вопросам педагогической психологии. Занятия семинара проходили в форме дискуссии. На них разбирались вопросы воспитательной работы, на которые, по словам В. А. Сухомлинского, «педагогическая теория не дает ясного ответа, и найти этот ответ можно только путем анализа живой практики» [3, 82].

Непосредственный выход на экзистенциализм и гуманистическую психологию приводит гуманистически ориентированного ученого на третьем этапе экспериментальной деятельности (1961 – 1966 гг.) к пониманию смысла существования школы как создания условий для персонально значимого учения, наполненного личностным смыслом для каждого. Учитель с высоким уровнем культуры педагогической деятельности, по мнению В. А. Сухомлинского, — это гуманная личность, способная к сопереживанию, понимающая ценность, неповторимость и неприкосновенность каждой человеческой личности, жизни, характеризующаяся стремлением к миру, согласию, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям.

В отличие от специалиста в определенной предметно-дисциплинарной области (как это было на первом этапе), культуросообразно действующий учитель умеет практически работать с сознанием и личностью человека, способен к организации образовательных процессов и управлению ими.

К середине 60-х годов существующие формы психологического просвещения уже не удовлетворяли В. А. Сухомлинского, так как не соответствовали возросшему уровню культуры педагогической деятельности павлышских учителей. Результатом творческого поиска оптимальных путей психологического просвещения явилось создание в сентябре 1965 г., по инициативе В. А. Сухомлинского, *школьной психологической комиссии*, которая переросла с 1967 г. в постоянно действующий *психологический семинар*, объединявший в своем составе «содружество неравнодушных, беспокойных, неутомимых в своей жажде знаний мыслителей» [1, 105]. На заседаниях рассматривались следующие вопросы: теоретический доклад директора с последующим обсуждением учителями в аспекте применения теоретических положений в практике учебно-воспитательного процесса Павлыш-

ской школы; одна — две развернутые психолого-педагогические характеристики учащихся, представлявшие собой тщательно подготовленный их психологический портрет, причем сделанный с акцентом на то положительное в ребенке, что можно использовать для конструирования дальнейшей воспитательной работы с ним.

В этом аспекте показательно заседание психологического семинара от 20 января 1970 г., на котором обсуждалась проблема взаимодействия учителя и ученика. В качестве постановления были сформулированы следующие положения: взаимодействие учителя и ученика может быть только на доверии, доброжелательности, вере учителя в ученика и учеников в учителя; нормальные взаимоотношения не могут быть без глубокого уважения учеников к учителю, без веры воспитанников в воспитателя.

На завершающем этапе творческо-экспериментальной деятельности (1961 – 1970 гг.) В. А. Сухомлинскому была в полной мере присуща тенденция к обобщению своих взглядов и созданию на основе переосмысления накопленного опыта уникальной системы развития культуры педагогической деятельности учителя.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что В. А. Сухомлинским выявлены и обоснованы педагогические условия актуализации потребности учителя в развитии культуры педагогической деятельности: организация рефлексивно-образовательной среды; создание творческой атмосферы в школьном коллективе; гуманизация педагогического процесса, эффективность которых была доказана практическим опытом Павлышской средней школы в середине XX века.

Библиографический список

1. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1979. — 393 с.
2. Сухомлинский, В. О. Директор і вчитель. Видання 2-е / В. О. Сухомлинський — Кіровоград: Видавництво КОІППО, 2005. — 34 с.
3. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1973. — 204 с.
4. Соколова, Л. Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: Монография / Л. Б. Соколова. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. — 352 с.

СОКОЛОВА Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы.

НАУМЕНКО Наталья Михайловна, аспирант, ассистент кафедры общей педагогики.

Статья поступила в редакцию 24.09.07 г.

© Л. Б. Соколова, Н. М. Науменко

НРАВСТВЕННАЯ БЕСЕДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Актуальность исследуемой проблемы, связанной с проведением нравственных бесед в школах, не вызывает сомнений, поскольку реалии современной жизни российского общества требуют возрождения одного из наиболее востребованных в классической риторике жанра нравственной беседы. В процессе исследования определены проблемы коммуникативной подготовки будущих учителей, связанные с применением в беседе убедительных аргументов, влияющих на морально-этические позиции подростков. Это обуславливает практическую значимость в обучении студентов педвуза ведению доверительного разговора в соответствии с традициями ораторики.

Реалии современной жизни российского общества требуют возрождения одной из наиболее востребованных в классической риторике жанра нравственной беседы, которая развивает способность руководствоваться идеальными нормами поведения в реальной действительности, учит находить контакт с любым собеседником. Такая беседа актуальна прежде всего в школе, так как «именно на личностном уровне взаимодействия учителя и ученика реализуется нравственный потенциал общения» [1]. Дети, являясь достоянием нации, нуждаются в формировании у них нравственных основ личности, коммуникативных взаимоотношений в обществе.

Рассмотрим пример нравственной беседы педагога с подростком о взаимосвязи слов и дел в жизни человека:

«Ванда притихла, начала вытирать слезы, но вошел Захаров, и она снова зарыдала. Потом вскочила с дивана, сдернула с себя берет, швырнула в угол и закричала... некрасиво вытягивая шею:

— ...возьми и зарежь меня! Возьми нож и зарежь, я все равно жить больше не буду.

Захаров не спеша, основательно уселся за стол...и произнес так, как будто продолжал большой разговор:

— Эх, Ванда, мастера мы пустые слова говорить! И у меня вот... такое бывает... Захаров подошел к Ванде, сел на диван. Она отвернулась.

— Видишь, Ванда, умереть — это всегда можно, это в наших руках. А только нужно быть вежливой. Чего же ты от меня отворачиваешься? Я тебе зла никакого не сделал, ты меня не знаешь. А может быть, я очень хороший человек. Другие говорят, что я хороший человек.

Ванда с трудом навела на него косящий глаз, угол рта презрительно провалился.

— Сами себя хвалите...

— Да что же делать? Я и тебе советую. Иногда очень полезно самому себя похвалить. Хотя я тебе должен сказать: меня и другие одобряют.

Ванда, наконец, улыбнулась попроще:

— Ну, так что?

— Да что? Я тебе предлагаю дружбу.

— Не хочу я никаких друзей! Я уже навидалась друзей, ну их!

— Какие там у тебя друзья! Я уже знаю. Я тебе предлагаю серьезно: большая дружба и на всю жизнь. На всю жизнь, ты понимаешь, что это значит?

Ванда пристально на него посмотрела:

— Понимаю» [2].

Педагог в этом фрагменте сумел расположить к себе подростка, а может ли современный выпускник педагогического вуза вести доверительный разговор с подростками о понятиях добра и зла, главных мерилах нравственности или безнравственности человека? Для получения ответов на этот вопрос мы провели анкетирование среди 150 старшеклассников (8—11 классы) школ города Новокузнецка Кемеровской области. Выбор этих учащихся определяется следующими факторами:

во-первых, в этом возрасте у подростков появляется стремление к самоутверждению.

во-вторых, они не всегда удовлетворяются только той оценкой поведения, которую дают им взрослые.

в-третьих, они пытаются самостоятельно оценить как свои поступки, так и поступки своих сверстников.

в-четвертых, начинают анализировать поведение взрослых.

в-пятых, пытаются разобраться в мотивах своих действий.

В связи с особенностью региона Кузбасса, в котором живут представители более 110 наций, народностей и этнических групп, ежегодно количество детей, оставшихся без попечения родителей, увеличивается на 4 тысячи человек, продолжает расти детская беспризорность и безнадзорность. Происходит нравственная деградация ребенка. Тысячи школьников состоят на учете в наркологическом диспансере. Не снижается опасность для будущего поколения, вызванная наркоманией и преступностью. И во многом ответственность лежит и на школьных учителях. В связи с этим, в анкету были включены три группы вопросов, с помощью которых мы определили актуальность проведения нравственных бесед, тематику и уровень общения педагога и учеников.

1. Проводятся ли в вашем классе нравственные беседы? Кем?

а) классным руководителем; б) а еще? в) учителем предмета;

2. О чем говорят с вами во время такой беседы?

3. Нравится ли вам участвовать в таких разговорах с учителем? Да, нет. Почему?

4. Какие трудности вы испытываете во время таких разговоров с учителем?

5. Считаете ли вы, что учителю необходимо говорить о нравственности?

Утвердительно на первый вопрос ответили 97 % учащихся. Собеседником подростков были названы: а) классный руководитель, б) преподаватели различных предметов, в) родители, г) друзья (соответственно 45,43,7,5 %). Таким образом, в формировании нравственности подростков ведущим фактором является личность учителя.

Отвечая на второй вопрос, учащиеся выделили следующие темы: о поведении (32 %), обо всем (22 %), о жизни (15 %), об отношениях между людьми (12 %). Некоторые ученики затруднялись ответить на вопрос (10 %), назвав как нравственные по безопасности жизнедеятельности человека, учебе в школе и т.д. Таким образом, очевидно, что старшеклассники не имеют четкого понятия о том, что включает в себя нравственная беседа.

Вместе с тем учащимся (70 %) нравится разговаривать с учителем, от которого они получают *«полезную информацию для того, чтобы разбираться в людях, познавать себя и как поступать в сложившейся ситуации»*. 30 % школьников не любят нравственных бесед, так как *«хватает родителей»* и многим учащимся *«скучно слышать на каждом уроке однообразную информацию»*. В связи с тем, что *«учитель на уроке кричит, высказывает негативную информацию об учащихся»*, они *«стесняются»* и им *«неловко участвовать в разговорах с педагогом после урока»*. В подтексте ответов чувствуется, что для некоторых учеников нравственная беседа ассоциируется с боязнью сказать что-то. Подростки предпочитают промолчать, нежели ошибиться или вызвать недовольство педагога или, более того, вступить в спор, отстаивая свое мнение перед учителем.

Главной трудностью, которую испытывают школьники во время бесед, названа следующая: *«сложно доказывать свою правоту»* (35 %). 65 % не испытывают трудностей. 79 % учеников считают, что о нравственности говорить необходимо. Отрицательно высказались 14 % подростков. Затруднялись ответить на заданный вопрос 7 %. На наш взгляд, это связано с тем, что учащиеся не имеют старшего друга в лице педагога, который поймет их не только разумом, но и чувствами.

Для получения более полной информации о востребованности нравственной беседы в педагогической деятельности учителя-практика мы предложили 90 педагогам анкету (учителям школ и слушателям курсов повышения квалификации городов Новокузнецка, Москвы, Красноярска, Магнитогорска, Славгорода, Прокопьевска). В анкету были включены пять групп вопросов, которые помогли выяснить представление учителей о нравственной беседе и взаимодействии с учениками, частотность проведения, тематику, источники информации, актуальности проведения данной беседы в школе:

1. Объясните, как Вы понимаете, что такое «нравственная беседа»?

2. Проводите ли Вы нравственные беседы со своими учениками (нужный вариант подчеркните):

а) часто; б) иногда; в) редко; г) никогда.

3. На какие темы Вы чаще беседуете: а) правила поведения; б) взаимоотношения с людьми; в) а ещё?

4. С кем чаще проводите беседы: с мальчиками или с девочками? Отличаются ли они по содержа-

нию? Назовите темы бесед, которые проводятся с мальчиками и девочками.

5. С какой целью Вы беседуете: а) разнообразить педагогическую деятельность; б) расширить круг сведений; в) изменить поведение детей; г) а ещё?

6. Готовитесь ли Вы к проведению нравственных бесед?

а) да; б) нет; в) в зависимости от обстановки;

7. Из чего, как правило, состоит такая беседа?

8. Какие трудности Вы испытываете, проводя нравственную беседу?

9. Какие трудности испытывают ученики в беседе?

10. От чего, на Ваш взгляд, зависит успех нравственной беседы?

а) от выбора темы; б) от готовности собеседника к диалогу; в) а ещё?

11. Приведите пример неудачной нравственной беседы. В чём причина неудачи?

«Я хотела поговорить о ..., но ...».

12. Из каких источников Вы берёте информацию для нравственной беседы?

а) из жизненного опыта; б) из литературы; в) а ещё?

13. Какой информации (о чем?) в этих источниках Вам не хватает?

14. Сколько учеников присутствует во время беседы?

а) один; б) несколько; в) а ещё?

15. Считаете ли Вы необходимым учить будущих педагогов проводить нравственные беседы? Да, нет (нужное выделите). Почему Вы так считаете?

16. Что для этого необходимо сделать?

Ответы на первый вопрос включали понятия о нравственности, морали, этике, культуре поведения и взаимоотношений в обществе, но не характеристики беседы на нравственную тематику. 20 % респондентов затруднялись ответить на данный вопрос. Лишь 9 % отметили, что это *«разговор по душам»; «непринужденный разговор»; «доверительная беседа, в которой может раскрыться учащийся и старший человек может показать верные пути решения»; цель которой — «развитие чувства добра»; «обмен мнениями»; «выяснение мнений детей и «тихое влияние на них»*.

Второй вопрос анкеты выявил частотность нравственных бесед в профессиональной деятельности учителя. При этом варианты ответов были: соответственно а) 68 %, б) 27 %, в) 4 %, г) 1 %.

Тематика нравственных бесед включала разговор о правилах поведения (51 %), взаимоотношениях с людьми (49 %). 4 % педагогов отметили важность культуры речи в общении. Таким образом, сопоставительные результаты анкетирования показали, что и школьники, и учителя наиболее часто говорят о правилах поведения в обществе. При этом мы выявили, что 75 % не учитывают гендерных особенностей учащихся. Учителя проводят беседы как с мальчиками (15 %), так и с девочками (10 %), однако 19 % респондентов затруднялись определить тематику бесед и назвать, в чем отличие бесед с учащимися разного пола.

При анализе ответов у нас сложилось впечатление, что многие преподаватели оценивали только нравственные качества учеников и не соотносили их со своим речевым поведением. 75 % педагогов отметили цель нравственной беседы — изменение поведения детей, 23 % респондентов — расширение круга сведений. 3% учителей считают, что нравственные аспекты также должны быть усвоены ими самими. 57 % педагогов проводят нравственные беседы в зависимости от обстановки, готовятся к проведению бесед

43 %. Зная особенности спонтанной речи, можно предположить, что далеко не всегда неподготовленный диалог достигает своей цели.

Наибольшую трудность составил вопрос № 7 о структуре беседы. 25 % затруднялись выделить и охарактеризовать ее структурную композицию. Около 70 % отметили только некоторые части: «разъяснение понятий»; «примеры из жизни и литературы»; «вопрос, ответ»; «ответы на волнующие вопросы»; «объяснение (аргументация), как и почему надо поступать».

В качестве трудностей организации искреннего взаимодействия (вопрос № 8) педагоги выделили: «недостаток методической литературы, неглубокий кругозор со стороны учителя»; «авторитарность, недостаток аргументов, вследствие которого беседа превращается в нравоучение, возрастной барьер, невозможность всё сказать из педагогических соображений»; «смещение нравственных понятий в обществе, отсутствие единой линии воспитания в семье и в школе, влияние средств массовой информации». Учителям трудно определить «границы» темы. Однако 42 % отметили, что трудности во время проведения бесед не возникают.

Среди затруднений, которые испытывают ученики в беседе (вопрос № 9), респонденты отметили «неумение отстаивать свою точку зрения, аргументировать, формулировать мысли, анализировать свои поступки слушать и слышать других людей, мотивировать причины данного поступка, нравственную дезориентацию, смущение, стеснение, боязнь откровенности, открытости». Не ответили на вопрос 20 % учителей.

31 % педагогов считают, что успех нравственной беседы зависит от выбора темы, от готовности собеседника к диалогу — 65 %.

Основные источники информации для нравственной беседы (вопрос № 12) называются: жизненный опыт, художественная литература, средства массовой информации, школьная жизнь (соответственно 45,45, 8,2 %).

Крайне важным для нас было мнение практикующих учителей о том, нужно ли обучать студентов педагогических вузов умению проводить нравственные беседы. Положительно ответили 95 % педагогов, отрицательно — 5 %. Преподаватели отметили, что «уметь вести беседу дано не каждому и этому необ-

ходимо учиться, а тем, кто умеет, необходимо оттачивать свое мастерство; это поможет составить грамотный разговор с ребенком, действенный и конструктивный; педагог должен обладать методическими, психологическими и тематическими знаниями».

Таким образом, несмотря на потребность учащихся в старшем друге, духовном наставнике, педагоги, слабо владея знаниями о задушевной непринужденной речи, с трудом умеют использовать убедительные аргументы в беседе, которые, по мнению Н. А. Ипполитовой, «обращены не только к разуму, но и к чувствам человека» [3]. Основная масса педагогов затрудняется в реализации цели аргументирующей речи — воздействовать на слушателя для того, чтобы убедить или призвать их к осуществлению поступков нравственного характера.

Следовательно, одной из проблем коммуникативной подготовки будущих учителей является проблема формирования способности вызывать учеников на откровенный разговор и, не злоупотребляя их откровенностью, мягко, ненавязчиво, в соответствии с лучшими традициями ораторики, влиять на их морально-этические позиции. Думается, что данные исследования будут интересны и практикующим учителям, и родителям учащихся среднего и старшего звена.

Библиографический список

1. Смелкова З.С. Профессионально-личностное взаимодействие учителя и ученика /З.С. Смелкова // Педагогическая риторика / Под ред. Н.А. Ипполитовой. — М., 2001. — С. 50 — 66.
2. Макаренко А.С. Флаги на башнях: В 7 т. /А.С. Макаренко. — М.: Издательство Академии педагогических наук, 1957. Т. 3. — 495 с.
3. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах / Н.А.Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Саввова; Под ред. Н.А. Ипполитовой. — М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2006. — 344 с.

ГОРЕВА Ольга Ивановна, учитель, соискатель Кузбасской государственной педагогической академии по кафедре «Теория и методика обучения русскому языку».

Статья поступила в редакцию 04.11.07 г.

© О. И. Горева

Книжная полка

Ломова, О. С. Деловое общение специалиста по рекламе [Текст]: учеб. пособие для вузов по специальностям 032401 «Реклама», 080111 «Маркетинг», 080301 «Коммерция (торговое дело)» / О. С. Ломова; под ред. Л. М. Дмитриевой. — М.: ЮНИТИ, 2008. — 236, [1] с.: рис., табл. — (Азбука рекламы). — ISBN 978-5-238-01309-1.

В учебном пособии предпринята попытка описать деловое общение специалиста по рекламе с позиций его речевых, логических и психологических основ, а также обобщить сведения, касающиеся основных форм деловой речи. Пособие раскрывает специфику делового общения и включает практические методики ведения деловых бесед, коммерческих переговоров с клиентами, переговоров на выставках и ярмарках. Приведенные в пособии упражнения помогают овладеть техникой деловой речи и приемами речевого воздействия в рекламе. Тренинги рекламного общения, проверочные тесты, терминологический словарь, контрольные вопросы способствуют лучшему усвоению учебного материала.

СОВРЕМЕННОЕ ГИМНАЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ: ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗРОЖДЕНИЯ, НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

В статье выявляются характерологические особенности пути, пройденного современными гимназиями. Впервые вопрос возрождения и становления гимназического образования 90-х годов XX — начала XXI вв. рассмотрен на материале учреждений образования Омска и Омской области. Авторская позиция проявилась в выделении условных этапов, позволяющих увидеть динамику изменений, произошедших в гимназическом образовании за 15 лет, определить роль и место гимназий в региональной системе образования в определенные отрезки времени. Показана зависимость численной и содержательной составляющих от нормативного правового обеспечения гимназий, влияние на их жизнедеятельность профессионально-общественных объединений, действующих на территории Омской области. Внимание педагогов-практиков, ученых привлекается к решению основной проблемы сегодняшнего дня — недостаточно выраженному качественному отличию гимназий как вида общеобразовательного учреждения от массовой профильной школы.

Современные гимназии как инновационные учреждения общего образования появились на территории Омской области в начале 90-х годов. Регион, как и страна в целом, жил ожиданием социально-экономических перемен. В преобразованиях нуждалась и система образования. Её состояние входило в противоречие с объективными требованиями общества.

Так, проведенный в 1990 году опрос участников образовательного процесса средней общеобразовательной школы № 139 свидетельствовал, что удовлетворены качеством образования 10,5 % родителей и 8 % учителей. А 58 % родителей и 65,5 % учителей считали, что школа не удовлетворяет и общественные в целом, и их личные ожидания, находится в кризисном состоянии. Педагогов не устраивало единообразие программ, ограничивающее творчество самих педагогов и школьников; родители протестовали против «недоучета» индивидуальных возможностей и потребностей детей. Недовольство вызывало всеобщее среднее образование, за которым терялась личность и учителя, и обучающегося. «Современная социально-экономическая ситуация развития, ориентация на глубокие демократические реформы и общечеловеческие, гуманистические идеалы и ценности требует пересмотра авторитарных, функциональных и технократических подходов к образованию, порожденных административно-командной системой... Укоренилось отчуждение учащихся от школы и учителя, от учения, рассогласовались и деформировались их отношения. Личность школьника стала объектом воздействия, манипулирования и подавления... Расцвели педагогический догматизм и демагогия. Игнорировались запросы и интересы самих детей... Необходимо разработать и осуществить на практике продуктивную технологию управления переводом обычной средней школы в режим саморазвития на основе гуманизации и демократизации и превращения ее в реаль-

но функционирующую и саморазвивающуюся гимназию...» (из программы опытно-экспериментальной работы школы № 139 «Гуманизация и демократизация школы-гимназии как процесс ее саморазвития»).

Заказ на гимназическое образование был преимущественно социально-общественным. Механизм саморазвития системы был запущен по инициативе педагогов-новаторов: руководителей школ (Л. И. Чуприна, школа № 19; В. П. Муромцев, школа № 140; В. И. Кузнецова, школа № 12, С. А. Морозова, школа № 115, А. М. Соловьева, школа № 139, З. В. Царегородцева, школа № 69, Г. П. Безикова, школа № 88, и др.); научных работников вузов (С. Н. Сергеев, к.ф.-м.н., ОмГУ; Чередов, д.п.н., ОГПИ им. Горького, М. Н. Аппетаев, д.п.н., ОГПИ им. Горького, и др.) при поддержке родительской общественности.

Витавшая в воздухе идея возрождения интеллектуального фонда одного из крупнейших областных центров Сибири нашла оформление в конкретном предложении: создать такой вид общеобразовательного учреждения, который будет заниматься поиском, отбором, образованием и воспитанием одаренных и способных детей, подготовкой их к получению высшего образования. Отказ от «всеобщего среднего» в пользу дифференцированного образования должен быть стать одним из факторов гуманизации и демократизации общественной жизни. Создатели гимназий ожидали, что для сибирского города, с таким трудом меняющего свой имидж, особенно нужны высокообразованные граждане, способные и жить в изменяющемся обществе, и изменять его, способные к самоопределению и саморазвитию. Гимназия как учреждение образования нового вида могла быть в наибольшей степени адаптирована к потребностям времени. Избегая нивелировки ученика, она предупреждала нивелировку граждан общества, которому были нужны интеллигентные, творческие, актив-

ные люди. Таким образом, гимназия становилась «плацдармом» для интеллектуальной «армии» нового поколения обновляющегося Омска.

Нужно признать, что в своем выборе педагогическая новаторы не были оригинальны. Они видели перед собой образцы создаваемых столичных гимназий. Они обратились к опыту омских гимназий XIX века, во многом решающих те же проблемы, что волновали педагогическую и родительскую общественность XX века. И не случайно на получение гимназического статуса первой вышла школа № 19, которая уже имела исторический опыт гимназического образования. «Во второй половине XIX века город Омск становится центром Западной Сибири. Необходимо было иметь чиновников, способных управлять, нужны были грамотные люди. Возникла необходимость иметь в городе Омске учебное заведение, которое готовило таких чиновников и давало возможность поступать в вузы. Поэтому в 1875 году генерал-губернатор Западной Сибири Казнаков обращается к императору Александру II с просьбой открыть в городе Омске первую мужскую гимназию» (по материалам музея гимназии № 19). Гимназия № 19 продолжила традиции классической российской гимназии, использовала наработки омских школ с углубленным изучением отдельных предметов, критически переосмыслила пути развития массовой школы. Но главное, дала начало гимназическому образованию в Омске: спустя полтора десятка лет в регионе успешно функционируют и развиваются 24 гимназии, в том числе 10 сельских.

Многое сделали для становления и развития омских гимназий их руководители: Людмила Ивановна Чупринина, заслуженный учитель Российской Федерации, директор гимназии № 19; Тамара Геннадьевна Синичникова, заслуженный учитель Российской Федерации, директор гимназии № 26, Людмила Максимовна Бурнашева, заслуженный учитель Российской Федерации, директор гимназии № 75; Галина Павловна Безикова, отличник народного просвещения, директор гимназии № 88; Софья Алексеевна Морозова, заслуженный учитель России, директор гимназии № 115; Анна Ивановна Ногина, отличник просвещения Российской Федерации, директор Русско-Полянской гимназии № 1; Клара Федоровна Реттих, заслуженный учитель Российской Федерации, директор Азовской гимназии; Зинаида Ивановна Петрова, заслуженный учитель России, директор Таврической гимназии; Галина Степановна Грекова, заслуженный учитель Российской Федерации, директор Черлакской муниципальной гимназии, и другие. Особая роль в становлении гимназического образования на селе принадлежит директору первой сельской гимназии, открытой в Нововаршавском районе Омской области, Зое Аркадьевне Халюте, к.п.н., члену Федерального экспертного совета, автору многих книг о настоящем и будущем сельской школы.

В целом, говоря о предпосылках возрождения современного гимназического образования на территории Омской области, можно отметить, что

— школа как основная социальная база обновляющегося региона тоже нуждалась в обновлении, она должна была подготовить молодое поколение, которому предстояло жить и работать в новых социально-культурных и экономических условиях;

— появление гимназий было обусловлено стремлением выйти за рамки образовательных стереотипов, создать содержание образования, максимально учитывающее психологические, физиологические, интеллектуальные возможности ребенка, индивидуализи-

зировать образовательный процесс, обновить педагогическую деятельность на основе принципов гуманизации и демократизации;

— возникновение гимназий стало своеобразным общественно-педагогическим экспериментом, который был направлен на создание новой организационно-педагогической структуры, позволяющей уйти от всеобщего среднего и дать элитарное образование определенной категории детей (с высоким уровнем учебных возможностей, с высокой внутренней и внешней мотивацией).

Первые омские гимназии осуществляли свою деятельность на основании уставов и положений, разработанных в соответствии с экспериментальным Примерным положением о гимназии (решение коллегии Министерства народного образования РСФСР от 22 февраля 1990 года, протокол № 3) и Примерным положением об общеобразовательной школе-гимназии (приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 14 июня 1991 г. № 285). Ориентация на эти документы внесла в жизнь недавних школ не только содержательную новизну (подготовка школьников для поступления в университеты и другие высшие учебные заведения как основная задача гимназии), но и некоторые формальные отличия (право конкурсного отбора детей, возможность деления класса на 2–3 подгруппы при изучении дисциплин углубленной программы и др.). Высокая степень свободы — характерная особенность омских гимназий начала 90-х годов. К нормативному регулированию жизнедеятельности гимназий местные власти подключились позднее, в конце 90-х годов.

В 1999 году главой городского самоуправления администрации города Омска В. П. Рощупкиным было принято постановление «Об утверждении Типовых положений о муниципальной общеобразовательной гимназии, муниципальном общеобразовательном лицее, муниципальной школе с углубленным изучением предметов». В п. 2 постановления от 29.06.99 № 210-п было оговорено, что названные Типовые положения действуют на территории города Омска до утверждения Правительством Российской Федерации Типовых положений о соответствующих видах общеобразовательных учреждений.

В п. 2. приложения № 1 к постановлению определялось, что «гимназия — вид общеобразовательного учреждения в системе непрерывного образования, ориентированного на обучение и воспитание детей, способных к активному интеллектуальному труду, на формирование широко образованной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных сферах фундаментальных наук». Здесь же были названы основные ориентиры гимназического образования:

— гуманитарное образование, отвечающее быстрому развитию науки и позволяющее личности интегрироваться в систему мировых и национальных культур;

— обучение и воспитание детей, обладающих повышенной мотивацией к учебной деятельности, способных к активному интеллектуальному труду;

— формирование широко образованной интеллектуальной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях науки, к сознательному выбору и освоению профессиональных образовательных программ (п. 2).

Ряд пунктов положения подчеркивал видовое своеобразие гимназии, например, в п. 21 говорилось, что «гимназическое образование в 5–9 классах, в отличие от обычной общеобразовательной школы,

Год открытия гимназии	г. Омск	Сельские муниципалитеты
1990	№№ 19, 140	
1991	№№ 12, 115, 139	
1992	№№ 43, 69, 88	Новоаршавская гимназия
1993	№ 26, 75	
1994		
1995	№ 9, 85, 147	
1996		
1997		Таврическая гимназия
1998		
1999	№ 84	Азовская гимназия Черлакская муниципальная гимназия
2000		Русско-Полянская гимназия № 1
2001		
2002		Назывинская гимназия
2003		Тарская гимназия № 1
2004		Москаленская гимназия им. А. М. Горького
2005		Крутинская гимназия
2006		Калачинская гимназия

должно быть ориентировано на доминантное развитие гуманитарного образования и гуманитарного мышления как основы самореализации личности и развития ее творческого потенциала».

Особое значение имели установленные положения льготы (повышение ставок руководящих, педагогических и библиотечных работников на 15 %), стимулирующие заинтересованность педагогического коллектива гимназии в результатах своего труда. Однако уже в 2000 году постановлением от 02.03.2000 № 108-п пункты, касающиеся повышения ставок и установления должностных окладов руководителям в размере 1,5 ставки, были исключены.

В этом же году постановлением от 03.07.2000 года № 289-п были внесены изменения в п. 35, касающийся конкурсного отбора детей в гимназию. В новой редакции говорилось: «Прием детей в 1-е классы осуществляется на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (консультации) о готовности ребенка к обучению».

Состоявшийся в марте 2002 года I областной съезд работников образования одобрил целевую программу развития системы образования Омской области на 2003 — 2005 годы, в которой как одна из проблем была обозначена недостаточная мобильность общеобразовательных учреждений в реализации идеи вариативности современного образования, адекватности его содержания потребностям и способностям обучающихся. В ряду поставленных целей — «реализация государственных образовательных стандартов при обеспечении дифференциации и индивидуализации образования, многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ...», «создание системы выявления, развития и образовательного продвижения... одаренных детей»; а в числе планируемых мероприятий — «развитие сети учреждений общего образования, реализующих программы повышенного уровня (лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов)», «разработка и реализация мер по поддержке одаренных детей».

Указом Губернатора Омской области Л. К. Полежаева от 6 июня 2002 года № 155 «Об утверждении

рекомендаций по установлению штатных расписаний средних общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов, лицеев, гимназий в Омской области» для организации индивидуальной и внеурочной работы по развитию обучающихся в штатное расписание гимназий было рекомендовано введение ставок педагогов дополнительного образования в зависимости от количества классов-комплектов в учреждении: от 5 до 10 — 3,5 ставки; от 10 до 20 — 4 ставки; свыше 20 — из расчета 1 ставка на 5 классов-комплектов. В отличие от сельских гимназий, не имевших ранее никаких дополнительных ставок, гимназии города Омска фактически понесли потерю, так как до принятия данного Указа, в соответствии с постановлением от 29.06.99 № 210-п, получали право вне зависимости от количества классов-комплектов вводить 10 дополнительных ставок педагогов дополнительного образования.

Очередной мерой администрации города Омска по сохранению позиций гимназического образования стало постановление мэра города Омска Е. И. Белова от 18.03.2003 года № 92-п «Об особенностях организации учебного процесса в отдельных видах муниципальных образовательных учреждений», позволяющее «осуществлять финансирование индивидуальной и внеурочной работы по развитию творческой деятельности обучающихся, а также отдельных лекций, курсов, проводимых профессорско-преподавательским составом учреждений высшего и среднего профессионального образования, за счет общих ассигнований, предусмотренных бюджетом города Омска на отрасль «образование», из расчета: по гимназиям и лицеям — до 2000 часов в год...» (п. 1).

Это положение предоставляло гимназиям возможность дальнейшего привлечения и стимулирования вузовских работников, чей интерес к преподавательской деятельности в гимназиях заметно снизился по сравнению с началом 90-х годов.

В целом, прослеживается постепенное снижение «льготного» финансирования городских гимназий, которое стало одним из факторов приостановки роста числа гимназий, расположенных на территории областного центра. В свою очередь Указ Губернатора Ом-

ской области от 6 июня 2002 года № 155 стимулировал рост числа гимназий сельских муниципалитетов.

«Развитие сети и совершенствование деятельности учреждений образования учреждений образования, реализующих программы повышенного уровня...» предусмотрено ныне действующей программой развития системы образования и науки Омской области до 2007 года. Министерством образования Омской области, муниципальными органами управления образованием осуществляется анализ результативности гимназического образования, рассматриваются возможные пути развития гимназий, определяются меры по их поддержке.

Существенное влияние на жизнедеятельность гимназий оказывали общественные объединения, в том числе совет директоров гимназий и лицеев города Омска (1991 – 2003 гг.). Руководила советом директор гимназии № 19 Л. И. Чупринина. В его работе: обсуждение проблем, поиск путей их решения, инициирование и участие в разработке проектов региональных и муниципальных документов, участие в проведении совместных мероприятий для педагогов и гимназистов. Работа совета находила поддержку Л. И. Гавриловой, директора ГНПЦ (Городского научно-педагогического центра), затем специалиста управления образования администрации города Омска, курирующего муниципальные гимназии и лицеи. Под ее руководством проводились семинары, конференции для педагогов гимназий, дни открытых дверей, осуществлялась экспертиза учебных планов. Так, в 1995 – 1996 годах в экспертной комиссии ГНПЦ прошли экспертизу учебные планы гимназий № 139, 26, 140, 115, 88, 9, 12. По инициативе Л. И. Гавриловой в информационных сборниках ГНПЦ № 1, 2 были опубликованы разработки гимназий № 26, 139, оказавшие влияние на формирование учебных планов не только учреждений образования повышенного уровня, но и значительного количества школ города и области. Л. И. Гаврилова стояла у истоков интеллектуальных конкурсов для обучающихся гимназий и лицеев «По гамбургскому счету», впервые проведенных в 1995 – 1996 учебном году под эгидой ГНПЦ и ассоциации гимназий и лицеев города при активном участии вузов г. Омска. «Исходной целью организации конкурсных программ является предоставление учащимся возможностей для реализации своего интеллектуального потенциала в состязательном сотрудничестве со сверстниками, имеющими сходные образовательные интересы и ориентированными на продуктивную познавательную деятельность, а также консолидацию учреждений нового типа — гимназий и лицеев, повышения престижа этих учебных заведений» (раздел II Положения о конкурсной программе лицеев и гимназий «По Гамбургскому счету», принятого в 1995 году).

Гимназии по многим позициям находились и находятся в авангарде педагогической мысли и практики, своевременно реагируют на изменения, происходящие в российском образовании. Так, гимназии и другие учреждения образования повышенного уровня стали инициаторами ряда общественных инициатив, ассоциативного движения. При их активном участии созданы: ассоциация учреждений образования, занимающихся инновационной деятельностью «Перспектива» (руководители — Н. В. Чекалева, д.п.н., профессор, проректор ОмГПУ, и Л. И. Чупринина, директор гимназии № 19) и ассоциация сельских школ (руководитель — З. А. Халюта, к.п.н., директор Нововаршавской гимназии, с 2005 года — председатель Комитета по образованию и связям с профессиональной школой Нововаршавского района). При гимназиях и

лицеях города Омска начали возникать первые благотворительные фонды и попечительские советы, формироваться основы государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Таким образом:

— в становлении гимназического образования значительная роль принадлежит государственным, муниципальным органам власти и общественным объединениям;

— численная динамика и содержательное наполнение этапов становления гимназического образования находятся в прямой зависимости от принятия нормативных правовых документов всех уровней: федерального, регионального, муниципального;

— в настоящее время отсутствуют документы, решающие проблему качественного отличия гимназии от массовой школы, прежде всего — профильной.

Можно сделать предположение, что современное гимназическое образование в регионе прошло в своем становлении несколько этапов, деление на которые носит довольно условный характер ввиду размытости временных границ этапов.

1 этап. Деятельность гимназий «первой волны» (№ 19, 140, 12, 115, 139, 43, 69, 88, 26, 75) в первой половине 90-х годов отличается преимущественно интуитивным характером. Отсутствовала жесткая нормативная заданность со стороны органов управления образованием. Социокультурный заказ определенного круга людей, желающих выйти (или вывести) на высокий — элитарный — уровень (образованность, интеллигентность, хорошие манеры, знание языков и др.) стал главной движущей силой зарождающегося гимназического образования. Характерно, что первые гимназии появились в тех микрорайонах, где был достаточно высок уровень образования родителей. Так, школа № 19 была расположена в центре города, в одном из самых престижных кварталов — компактном месте проживания омской интеллигенции. Гимназия № 140 была открыта в микрорайоне-новостройке, расположенном в той части Левобережья, где поселилось значительное число благополучных семей, имеющих хорошие образовательные традиции. Свыше 15 % жителей микрорайона школы № 139 составляли преподаватели Омского государственного университета, Сибирского автомобильно-дорожного института, политехнического института и других вузов, медицинских работники — сотрудники двух крупнейших учреждений здравоохранения (больницы скорой помощи и городской многопрофильной больницы). Школа № 115, как английская спецшкола, на момент перехода на гимназическую форму обучения уже работала с отобранным со всего города контингентом школьников...

Педагогическая система гимназий «первой волны» характеризовалась практически неограниченным правом коллектива на инновации, творчеством учителей-предметников, обилием создаваемых авторских, индивидуальных и частично скорректированных учебных программ, введением в учебный план новых курсов (например, психология, журналистика, мир общения — гимназия № 139; основы юридических грамотности, основы экономических знаний, риторика, зарубежная литература — гимназия № 26). Коллективы гимназий были смешанными (учителя и преподаватели вузов — совместители). Методические объединения преобразовывались в предметные кафедры. Резкий взлет престижа учителя гимназии позволял фактически осуществлять конкурсный отбор кадров. На конкурсной основе формировался контингент обучающихся.

Использовались нетрадиционные формы и методы обучения, способы проверки и оценки знаний, в том числе, система зимних и летних сессий. Вводилась лекционно-семинарская система обучения в старших классах.

1-й этап характеризовался преимущественно внешней дифференциацией. Направления профилизации выбирались на основе диагностики потребностей гимназистов и их родителей с учетом кадровых возможностей учреждения. При этом наличие тех или иных кадров, их личная заинтересованность и знаниевый потенциал, зачастую играли решающую роль при введении профильных предметов, спецкурсов. Отсутствовала выраженная приоритетность гуманитарных профилей. Существовала значительная перегрузка учебного плана. Выпускные экзамены проводились как вступительные в вузы (совмещенные экзамены).

При открытии первых гимназий учредитель не требовал наличия программы развития. Поскольку на 1-м этапе нормативная правовая база отставала от инициативы самих гимназий, становление гимназического образования шло эмпирическим путем, можно говорить о значительном количестве допущенных ошибок (например, профильное обучение в 5–8 классах). Вместе с тем гимназическое образование дало толчок развитию педагогической науки в городе, внесло свою лепту в общественную жизнь Омска в переходный период от тоталитарного к демократическому государству. Для региональной системы образования гимназии стали инновационными центрами, дающими образец педагогического творчества в управлении, содержании и формах осуществления образовательного процесса.

2-й этап. Во второй половине 90-х годов пересмотрены учебные планы в сторону уменьшения нагрузки на обучающегося, убраны (или переведены в число факультативов и предметных кружков) не оправдавшие себя как основные предметы. Приводятся в систему наработки 1-го этапа (учебные, научно-методические). От стихийной (идущей снизу или обусловленной личными мотивами кадров) профильности начался переход на осознанный выбор профилей обучения исходя из миссии гимназии, ее целевых ориентиров. Происходило усиление внутренней дифференциации. Гимназии отказались от слепого копирования вузовской системы. Большинство учреждений защитило программы развития в экспертной комиссии ГНПЦ. Комплексно-целевое планирование, как и прохождение процедуры лицензирования, упорядочило жизнедеятельность гимназий.

Педагоги гимназий на основе наработанного на 1-м этапе профессионального багажа успешно проходили аттестацию на первую и высшую квалификационные категории.

Отбор детей, широко практиковавшийся на 1-м этапе, стал практически невозможен. Повышенное внимание к деятельности гимназий органов прокурорского надзора, опротестование пунктов, касающихся тестирования детей при поступлении в 1 класс, появление в омской прессе многочисленных статей о незаконности гимназических конкурсов, поставило руководство гимназий в сложное положение. Уже к началу столетия педагогические коллективы либо были вынуждены работать с теми, кто первым успел подать заявление, даже если это были дети с невысоким уровнем учебных возможностей и низкой учебной мотивацией, либо продолжали проводить «скрытый» отбор через убеждение родителей после прохождения детьми тестирования.

На данном этапе гимназии постепенно утрачивали свою видовую новизну. Из инновационных образовательных учреждений они превращались в учреждения образования повышенного уровня. Поскольку в провинциальном городе большое количество «элитарных» учреждений (учреждений для собственно одаренных детей) не могло существовать из-за естественной ограниченности числа таких детей, омские гимназии осознанно стали на путь «элитарного» (повышенного уровня) образования.

Роль гимназий в региональной системе образования на этом этапе заключалась в методической помощи массовой школе: на базе гимназий апробировалось профильное обучение, передовые технологии и методики. Например, ряд гимназий (№ 26, 43, 115) был определен как базовая опытно-экспериментальная площадка для лабораторий ГНПЦ по проблемам конструирования интегративного содержания общего образования и создания социально-аксиологической образовательной системы (приказ департамента образования администрации города Омска от 10.09.1996 года № 205). Приказом от 24.04.1996 года № 78 было разрешено осуществление опытно-экспериментальной работы по проблеме «Развитие творческого потенциала детей дошкольного и младшего школьного возраста» на базе гимназии № 19, чей Центр раннего развития ребенка впоследствии стал учебной базой для школ всего региона. Омский областной институт повышения квалификации работников образования использовал гимназии как базовые учреждения для проведения практических занятий со слушателями курсов. Ежегодно на базе каждой из гимназий (№ 26, 115, 139, 140 и др.) проводилось от 5 до 10 методических семинаров, дней открытых дверей, показательных мероприятий с обучающимися.

3-й этап. Представляется, что здесь отсчет можно вести с 2001 года — года выхода Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 19 марта 2001 года № 196, в котором были оговорены и видовые особенности гимназии. Первые годы XXI века принесли осознание значимости универсальной составляющей гимназического образования, интегративности обучения. Приоритетным стало воспитание у гимназистов коммуникативных, лидерских качеств. Особое внимание стало уделяться информатизации образовательного процесса как важному условию формирования ключевых компетентностей. Компетентностный подход стал ведущим в образовательной деятельности гимназий.

Особенности этого этапа связаны с общими процессами, протекающими в системе российского образования. Авторские, индивидуальные программы оказались вне закона, гимназии были поставлены перед необходимостью работать по типовым программам, допущенным к использованию МО РФ. Ограничение «свободы» коснулось прежде всего инвариантной части учебного плана, тогда как гимназический компонент (значительно сокращенный по количеству часов по сравнению с 90-ми годами) позволял частично использовать предыдущие наработки педагогов в области содержания образования. После 2004 года, года принятия Министерством образования Омской области Базисного учебного плана для учреждений образования Омской области, реализующих программы общего образования, основной проблемой стала начинающаяся нивелировка гимназического образования в связи с массовой профилизацией общего образования, фактическим и ожидаемым появлением школ, реализующих, как и гимназии, гуманитарный и иные профили обучения.

Этап становления гимназического образования	Нормативные правовые особенности	Особенности контингента обучающихся	Особенности педагогического состава	Некоторые особенности педагогической системы	Роль и место в системе образования Омской области
1 (первая половина 90-х годов)	— работа в статусе школы-гимназии; — формирование пакета локальных актов (положение о гимназии, положение о предметной кафедре, положение о научном обществе гимназистов и др.)	— сосуществование общеобразовательных и гимназических классов; — конкурсный отбор в гимназические классы за счет внутреннего резерва и извне; — большое количество детей с высокими учебными возможностями	— смешанный состав коллектива; — до 30 % совместителей из числа профессорско-преподавательского состава вузов; — ярко выраженная зависимость успешности работы коллектива от личности директора гимназии, его заместителя по научно-методической работе, руководителей предметных кафедр	— инновационный характер; — преимущественно внешняя дифференциация образовательного процесса; — многопрофильности гуманитарного профиля; — свобода творчества в формировании содержания образования, использовании нетрадиционных форм и методов обучения; — частичное копирование вузовской системы обучения и оценки знаний; — установление догворных отношений с вузами, получение статуса базовых учреждений; — становление особого уклада жизни, интеллектуальной образовательной среды, традиций (гимн, герб)	— отбор и обучение одаренных детей и детей с высокими учебными возможностями; — гимназии как инновационные центры; — повышение престижа образования в целом
2 (вторая половина 90-х годов)	— преобразование школы-гимназии в «чистую» гимназию; — отработанность локальных актов; — переход на комплексно-целевое планирование; — разработка программ развития	— постепенный ввод общеобразовательных классов; — формирование контингента в условиях «скрытого» отбора в гимназические классы; — увеличение количества детей с высоким уровнем учебной мотивации с одновременным уменьшением детей с высокими учебными возможностями в связи с их расщеплением по возрастному числу гимназий	— уменьшение числа вузовских преподавателей-совместителей; — повышение профессионального уровня собственно гимназических кадров; — сформированность управленческих команд, их креативность	— постепенная утрата «вишневой» инновационности; — включение в экспериментальную работу; — превращение гимназий в образцово-показательные учреждения, дающие «оборotное» образование; — усиление внимания к внутренней дифференциации образовательного процесса; — многопрофильности с выраженной приоритетностью гуманитарных профилей; — ужесточение внешней регламентированности содержания образования; — гибкое использование вузовской системы обучения и оценки знаний, ее адаптация к условиям общего образования; — реализация сложившихся направлений сотрудничества с вузами; — поддержка гимназического имиджа; развитие традиций	— апробация перспективных моделей педагогической практики, решение современных педагогических проблем; — гимназия как методические центры муниципальных центров по работе с кадрами
3 (с 2001 года)	— работа в статусе гимназии; — пересмотр и корректировка локальных актов; — разработка новых программ развития	— полный запрет на конкурсный отбор в гимназию; — стабильно высокий уровень интеллектуальных и творческих достижений гимназистов	— незначительное число вузовских преподавателей-совместителей; — «старение» собственно гимназических кадров; — стабильно высокий уровень квалификации педагогов; — повышение профессионализма управленцев (магистратура, второе высшее образование и др.)	— утрата «вишневой» инновационности; — попытка сохранить инновационность за счет новой волны экспериментальной работы и активной проектной деятельности; — некоторая нивелировка гимназии в связи с массовой профимизацией общего образования; — соблюдение государственных требований к формированию содержания образования, переход на типовые программы; — отмена совмещенных экзаменов в вузы; — поддержка гимназического имиджа, традиций, активное использование бренда гимназии	— сохранение позиций методических центров, а на селе — культурно-образовательных; — гимназии как образец сформированности педагогического и родительского сообщества; — роль авангарда в муниципальных, региональных конкурсах, в реализации ПНП «Образование»

Несмотря на некоторую потерю гимназиями видового своеобразие, говорить о снижении результативности гимназического образования преждевременно. Так, гимназии г. Омска достигают, как и на предыдущих этапах, более высокого качества знаний обучающихся, дают большее число медалистов, поступивших в вузы, чем общеобразовательные школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов, лицей; а гимназисты более успешны в олимпиадах, интеллектуальных и творческих конкурсных программах. Однако престиж обучения в гимназии сохранился не столько за счет ярко выраженных качественных отличий гимназического образования от массового среднего, сколько за счет сформировавшегося гимназического бренда. Открытие гимназий на селе было продиктовано и желанием получить этот бренд в том числе.

Стараясь сохранить инновационные позиции, омские гимназии продолжили либо включились в опытно-экспериментальную работу различного уровня. На федеральном уровне вели (ведут) исследование гимназии № 26 — «Оптимизация процесса обучения младших школьников на основе особенностей механизмов мышления», Нововаршавская гимназия — «Гимназия как культурно-образовательный центр села» (с 1998 года). Статус областной экспериментальной площадки был присвоен гимназии № 139 — «Образовательный процесс в гимназии как условие развития детей с высокими учебными возможностями» (с 2001 года), Русско-Полянской гимназии № 1 — «Формирование муниципальной педагогической системы работы с одаренными детьми Русско-Полянского района» (с 2002 года), Тарской гимназии № 1 — «Модель гимназии культуросообразной направленности» (с 2005 года). Муниципальной экспериментальной площадкой стали гимназия № 75 — «Конструирование системы культуротворческих ситуаций как условие единства обучения и воспитания в современной гимназии» (с 1998 года), гимназия № 84 — «Построение модели классического образования в современной гимназии» (с 2005 года). Таврическая и муниципальная Черлакская гимназии — участники муниципальных экспериментов по созданию сетевой модели профильного обучения. Грантовую поддержку управления образования администрации г. Омска получили проекты гимназии № 19 — «Разработка модели профильного обучения в 10 — 11 классах через организацию личных маршрутов учащихся» (с 2003 года), гимназия № 43 «Система предпрофильного обучения в гимназии» (с 2004 года), гимназия № 75 — «Полифункциональность содержания гуманитарного образования как фактор развития компетентности учащихся гимназии» (с 2004 года). Городские методические сообщества действуют на базе: гимназии № 115 — «Современные педагогические технологии обучения иностранным языкам», гимназии № 85 —

«Развитие профессиональной компетентности педагогов», гимназии № 139 — «Задачный метод в преподавании риторики», гимназии № 147 — «Реализация регионального компонента содержания общего образования в Омской области». Гимназия № 12 является опорной площадкой института развития образования по непрерывному экологическому образованию, Таврическая гимназия — экспериментальной площадкой института по теме «Развитие творческого потенциала личности учащихся сельской гимназии на основе профильного обучения».

В настоящее время в отличие от первых лет становления гимназического образования акцент вузов перенесен с преимущественно преподавательской деятельности в гимназии на научное сопровождение экспериментальной и проектной работы отдельных педагогов-инноваторов и гимназических коллективов.

Анализ 15-летней истории современного гимназического образования на территории Омской области позволяет сказать, что

- гимназии сыграли прогрессивную роль в развитии региональной системы образования. Именно здесь начало внедряться профильное обучение задолго до массовой профилизации школы; формировались современные подходы к осуществлению научно-методического и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; апробировались содержание и новые формы работы с одаренными детьми; создавалась модель работы с дошкольниками в рамках центров раннего развития ребенка; а в целом — происходило становление гуманистической образовательной парадигмы, создавались необходимые условия для самосовершенствования личности гимназистов;

- на 1-м этапе (первая половина 90-х годов) и 2-м этапе (вторая половина 90-х годов) становления гимназического образования на территории Омской области были сформированы стабильные педагогические коллективы, произведен отбор содержания образования, форм, методов и технологий работы, сложились традиции, сформирован гимназический имидж.

- Гимназическое образование в Омской области находится на 3-м этапе становления, начало которого совпало с первыми годами столетия. Современный этап характеризуется поиском своего «лица», отличного от массового среднего образования в условиях его профилизации.

МОСЕЕВА Ольга Николаевна, начальник отдела образования по Кировскому административному округу департамента образования Администрации города Омска.

Статья поступила в редакцию 08.08.07 г.

© О. Н. Мосеева

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЕЙ ИННОВАЦИОННЫХ ШКОЛ

В статье рассматривается проблема развития творческого потенциала учителя. Автор подчеркивает, что современной инновационной школе необходимо целенаправленно работать над развитием творческого потенциала педагогического коллектива. В статье анализируются современные подходы к понятию «творческий потенциал» и предлагается модель развития творческого потенциала учителей инновационных школ. Автор раскрывает основные цели, принципы, методологические подходы к процессу развития творческого потенциала учителей.

Формирование личности современного педагога идет под влиянием двух тенденций в развитии мировой образовательной системы: реакции образовательной системы на изменяющиеся запросы общества, проявляющиеся в адаптации к новым социально-экономическим и демократическим ситуациям, и внутренних тенденций развития образовательной системы, обусловленных идущими в ней процессами гуманизации, гуманитаризации, онтологизации, как проекции в образование процессов общецивилизационного уровня [1].

На основе этого происходит внедрение инновационных процессов, ведущих к изменению парадигмы образования, формируется личность учителя — преобразователя, новатора, творца.

Анализ литературных источников показал широкое применение понятия «потенциал» именно в психолого-педагогических исследованиях. В большинстве своем это связано с изучением внутренних ресурсов субъектов педагогической деятельности, от которых напрямую зависит эффективность педагогического труда.

Психолого-педагогические подходы к понятию «потенциал» можно представить следующим образом (рис. 1).

Все данные разновидности потенциала (воспитательный, педагогический, профессионально-педагогический, профессиональный, эмоциональный, нравственный духовный) объединяет общность воздействия на формирование и развитие личности педагога, а многогранность подходов объясняется самой сущностью понятия.

Дефиниция «творческий потенциал» в научно-педагогической литературе разработана недостаточно широко.

Так, в современной педагогической науке этой проблемой занималась Т. И. Мальковская, которая связала понятие творческого потенциала с культурологической функцией воспитателя. Эта функция заключается в новом подходе в теории воспитания, основанном на творческой преобразовательной позициях учителя и ученика в процессе приобщения к общечеловеческим и национальным культурным ценностям [2].

В исследовании Л. В. Комаровской, посвященном построению модели специалиста, раскрывается разви-

тие нравственно-творческого потенциала педагога. В работе А. П. Владиславлева рассматривается непрерывное развитие творческого потенциала личности как основы её формирования. В работах У. Б. Жексимбаевой и А. К. Сатовой, посвященных психолого-педагогическим и методологическим основам обучения и развития одаренных детей, характеризуется методика развития творческого мышления.

Исследование психологии развития творческого потенциала личности как реализации собственной индивидуальности представлено в работе Е. А. Яковлевой. Автор описывает психологические условия развития творческого потенциала личности школьников, предлагает программу развития творческого потенциала учащихся и рассматривает вопросы подготовки учителей для работы по этой программе.

Интересно мнение М. Г. Мерзляковой, которая, рассматривая структуру творческого потенциала личности учителя, отмечает, что он включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те черты, которые сформированы у индивида в результате обучения и воспитания [3].

К. К. Жумадилова, исследуя развитие творческого потенциала учащихся в условиях взаимодействия лица и вуза, определяет творческий потенциал как совокупность социально-личностных предпосылок, базирующихся на природно-генетической основе, проявляющихся в индивидуальности как способности к творчеству [4, 13].

Автор трактует это как процесс выявления собственной индивидуальности, который разворачивается в субъект-субъектных взаимодействиях и в той или иной мере адресован другому человеку, и выделяет гностический, аксиологический, конструктивный, рефлексивный и диалогический компоненты творческого потенциала.

Таким образом, анализ научной литературы по проблемам творчества, потенциала личности, творческого потенциала учителя позволил нам сформулировать следующее определение творческого потенциала учителя.

Мы понимаем творческий потенциал учителя как резерв личностных и профессиональных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, направленных на создание новаций в педагогической практике.

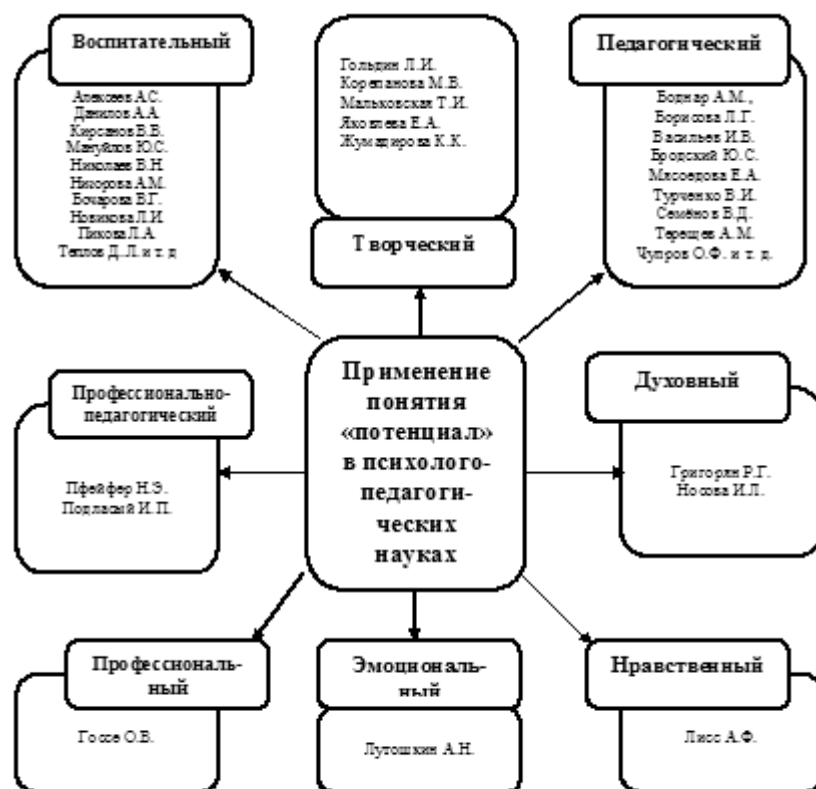


Рис. 1. Психолого-педагогические подходы к понятию «потенциал»

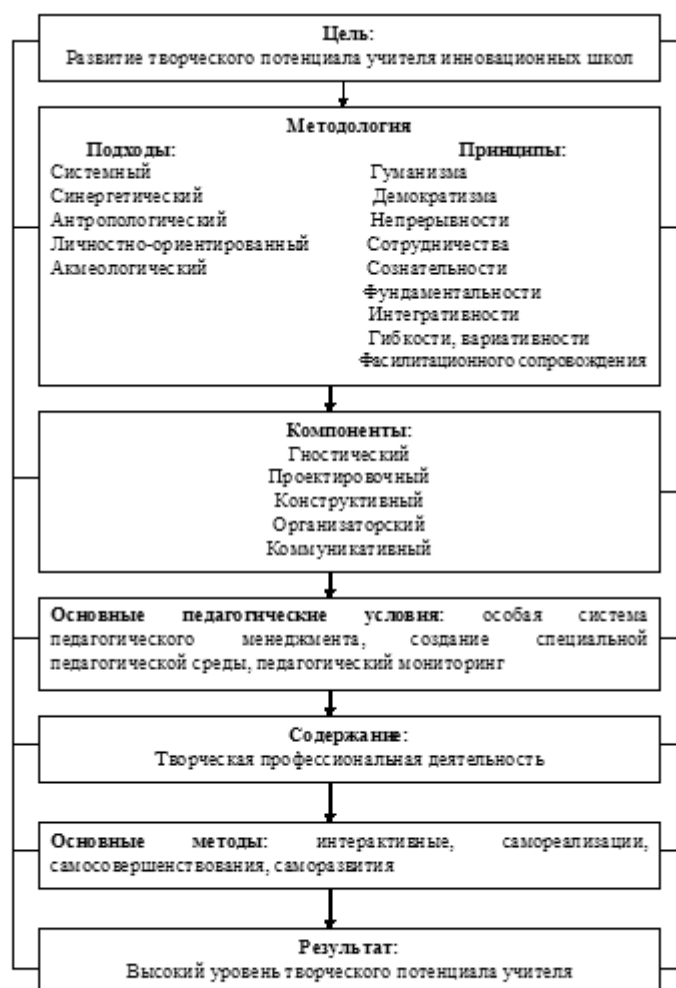


Рис. 2. Теоретическая модель процесса формирования творческого потенциала учителя

В своей работе при изучении процесса развития творческого потенциала учителей инновационных школ мы остановились на одном из наиболее распространенных методов научных исследований — методе моделирования.

«Моделирование — умозаключение по аналогии, понимаемые предельно широко, как перенос информации об одних объектах на другие, составляют гносеологическую основу метода исследования объекта на моделях» [5, 232].

Модель, в свою очередь, понимается как «аналог определения фрагмента реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образов и т.п. — оригинала модели. Этот аналог — «представитель», «заместитель» оригинала в познании и практике. Он служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования и управления им [5, 232].

Исходя из задач нашего исследования, с учетом технологии педагогического моделирования Г. К. Нургалеевой, модели индивидуализации образовательного процесса Н. А. Завалко, моделирования структуры процесса воспитания А. Б. Абибулаевой, процесса формирования гуманистической направленности личности А. К. Дюсуповой, нами сконструирована теоретическая модель процесса формирования творческого потенциала учителя инновационной школы (рис. 2).

Целью сконструированной модели является развитие творческого потенциала учителя.

Методологической основой модели являются основные современные подходы к развитию личности и её потенциала.

В своей работе мы рассматриваем понятие «методология» как теоретическое обоснование процесса развития творческого потенциала учителя.

Методологическими предпосылками при проектировании модели развития творческого потенциала учителей инновационных школ стали:

- педагогические идеи К. Д. Ушинского и А. С. Макаренки о творческом характере труда учителя, ценности педагогического мастерства и творчества;
- педагогические идеи и мысли педагогов, ученых и просветителей Я. А. Коменского, А. Кунабаева, Ы. Алтынсарина, Н. К. Крупской, К. Д. Ушинского и др. о высоких требованиях, предъявляемых к учителю и его деятельности;
- идеи Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина о выдвижении таких педагогических ценностей как педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическое творчество;
- постулаты ученых-этнопедагогов Г. Н. Волковой, Е. Л. Христовой, К. Ж. Кожахметовой и др., утвердивших, что этнопедагогические основы человека являются предпосылками его творческого миропонимания, осмысления своей деятельности, ценностной ориентации в социально-экономических и социокультурных процессах;
- идеи субъектного развития личности учителя в процессе творческой самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных, эмоционально-волевых сил и способностей, выдвинутая В. А. Сластениным.

Нами выбраны следующие методологические подходы к процессу развития творческого потенциала учителя: системный, синергетический, антропологический, личностно-ориентированный и акмеологический.

Сущность **системного и синергетического** («синергия» — от греч. содружество, совместное действие

двух или нескольких органов в одном и том же направлении) подходов заключается, на наш взгляд, в том, что процесс развития творческого потенциала учителя инновационной школы необходимо рассматривать как открытую, саморазвивающуюся систему, обеспечивающую единство взаимосвязанных компонентов, их целостность.

Антропологический подход предусматривает рассмотрение понятия «человек» как основы системы развития творческого потенциала, её содержания и сущности.

Личностно-ориентированный подход заключается в создании такой системы развития творческого потенциала, которая ориентирована на возможность самореализации каждой личности, создание ею собственной системы ценностей. Такой подход ориентирован на развитие целостного человека: его природных особенностей, социальных свойств (позиция гражданина, труженика, новатора), свойств человека как субъекта культуры (духовность, гуманность, творчество).

Акмеологический подход (от греч. акме — пик, вершина, высшая ступень чего-либо) предполагает достижение субъектом деятельности высших уровней раскрытия творческого потенциала, вершин саморазвития.

В основу модели развития творческого потенциала учителя нами положены следующие принципы:

- гуманизма, направленный на личностно-ориентированный характер процесса развития творческого потенциала учителя;
- демократизации, обеспечивающий доступность системы развития творческого потенциала для каждого педагога;
- непрерывности, обеспечивающий постоянное развитие личности педагога, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей жизни человека;
- сотрудничества, предполагающий установление равноправных партнерских отношений между всеми участниками образовательного пространства, формирующее творческий потенциал учителя;
- сознательности, предполагающий осознание личностью педагога необходимости развития творческого потенциала;
- фундаментальности, предполагающий научное психолого-педагогическое обоснование ко всем подходам и осмыслениям процесса развития творческого потенциала учителя;
- интегративности, предусматривающий развитие всех компонентов творческого потенциала личности на основе взаимообогащения, единства цели и содержания;
- гибкости и вариативности, обеспечивающий право выбора содержания, средств, форм, методов и способов развития творческого потенциала личности;
- фасилитационного сопровождения, предполагающий создание благоприятных условий для стимулирования, активизации процесса развития творческого потенциала учителя.

В результате исследования мы пришли к выводу, что наиболее сложной теоретической и методической проблемой в модели развития творческого потенциала учителя в условиях инновационной школы является определение содержания деятельности и форм, направленных на формирование творческого потенциала учителя.

«Содержание» и «форма» как философские категории трактуются следующим образом.

«Содержание — определяющая сторона целого, совокупность частей (элементов, предмета), форма — внутренняя организация содержания. Отношение содержания и формы характеризуются относительным единством, в ходе развития образуется несоответствие содержания и формы, которое в конечном счете разрешается «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, соответствующей развивающемуся содержанию» [6, 1230].

Не останавливаясь подробно на анализе подходов к трактовке понятия «деятельность» (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, К. К. Платонов и др.), за основу возьмем следующее определение: «Деятельность — специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [7, 151].

Таким образом, в процессе деятельности происходит изменение окружающей действительности, но в этом процессе изменяется и развивается сам человек.

Существенную роль в понимании процесса развития творческого потенциала учителей играет, на наш взгляд, деятельностная психологическая теория, выдвинутая А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном.

В этой теории сформулированы важнейшие понятия деятельности как специфической формы общественно-исторического бытия человека и формы историко-культурного творчества. В фундаментальных положениях о соединении психической и практической деятельности человека А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном была обоснована структура деятельности: потребность — мотив — задача — средства — действия — операции [8].

Еще одним аспектом, повлиявшим на выбор компонентов и содержания процесса формирования творческого потенциала, стало осмысление понятия «непрерывного образования», выдвинутого современным парадигмой образования.

Это понятие формирует взгляд на развитие человека как субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни, освоения им нового опыта и условий жизнедеятельности, постоянное наращивание знаний и совершенствование базовых и социальных компетенций, повышение способности ориентироваться в быстроменяющемся мире.

Выделенные Международной комиссией ЮНЕСКО под председательством Жана Делора 4 основных аспекта непрерывного образования: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить — нашли отражение в содержании выделенных нами критериев и показателей развития творческого потенциала учителей инновационных школ.

Для того чтобы «научиться познавать», необходимо не только глубоко овладеть основами учебных дисциплин, но и иметь достаточно широкие общекультурные знания, которые являются пропуском к непрерывному образованию.

«Научиться делать» означает приобретать компетентность, дающую возможность справиться с различными ситуациями.

«Научиться жить вместе» означает понимание и восприятие других людей, умение осуществлять совместные проекты и готовность к мирному решению конфликтов.

«Научиться жить» — значит жить так, чтобы не оставлять невостребованным ни один из талантов личности и быть в состоянии действовать проявляя независимость, самостоятельность суждений и личную ответственность [9; 19].

Таким образом, не раскрывая в данной работе содержание, формы деятельности, направленные на развитие творческого потенциала учителя, мы отмечаем, что их выбор — сложный динамический процесс, подверженный быстрой модификации, исходя из условий конкретной инновационной школы и субъектов процесса развития творческого потенциала.

Сконструированная нами модель положена в основу создания программы развития творческого потенциала учителей инновационных школ.

Библиографический список

1. Монографический сборник / Под ред. Прозументовой Г. Н., Зоткина А. О. Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. — Томск: ИПКЖК. — 2002.
2. Мальковская Т. Н. Социальная активность школьников / Т. Н. Мальковская. — М. — 1978. — 161 с.
3. Мерзлякова М. Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе / М. Г. Мерзлякова. — СПб. — 1995. — 150 с.
4. Жумадилова К. К. Развитие творческого потенциала учащихся в условиях взаимодействия лицея и вуза. Авторская кандидатская диссертация. — Астана. — 2005. — 29 с.
5. Кохановский В. П. и др. Философия науки в вопросах и ответах: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский и др. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 2006. — 352 с.
6. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. — М.: Советская энциклопедия. — 1985. — С. 1418.
7. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичева и др. — М.: Советская энциклопедия. — 1983. — 840 с.
8. Змеев С. И. Основы андрогогики: Учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. — М.: Флинта: Наука. — 1999. — 152 с.
9. Делор Жак. Образование — сокровище сокровищ. UNESCO, 1996 // Университетская книга. — 1997. — № 4. — С. 37.

ПИРОЖКОВА Ольга Борисовна, соискатель кафедры педагогики, заместитель директора средней школы № 37.

Статья поступила в редакцию 23.10.07 г.

© О. Б. Пирожкова

ДЕТСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается вопрос о необходимости становления гражданской позиции школьников старшего подросткового возраста. Детские общественные объединения просоциальной направленности, основа деятельности которых заключается в организации социально значимой деятельности, разработке и реализации социальных проектов, являются благоприятной средой для становления гражданской позиции подростков.

Активное формирование и развитие детских общественных объединений началось в 90-е годы XX века. На федеральном уровне была создана нормативно-правовая база деятельности и государственной поддержки детских и молодежных общественных объединений, стала формироваться государственная молодежная политика. Важным шагом в формировании нормативно-правовой базы государственной поддержки молодежного движения стала Федеральная программа «Молодежь России» (сентябрь 1994 года).

Базой правового регулирования современного детского общественного движения являются: Федеральный закон «Об общественных объединениях» № 82-ФЗ (от 14 апреля 1995 года), Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» № 98-ФЗ (от 26.05.1995 года), Указ Президента Российской Федерации «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи» № 727 (от 16.05.1996 года), постановление Правительства Российской Федерации «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» № 31 ю-50-1936 / 46 (от 15.08.2000 года), Указ Губернатора Омской области № 157 «О поддержке молодежных и детских общественных объединений» (от 27.07.2004 года), Закон Омской области «О поддержке детских и молодежных общественных объединений в Омской области» № 51-ОЗ (от 27.10.1996 года).

Появление вышеперечисленных законодательных актов способствовало развитию современного детского общественного движения. Однако оно происходит достаточно медленно. Степень участия подростков в общественном движении, по данным коллегии Министерства образования (май 2001 года) — 10 %. В некоторых областях России (в том числе и Омской, Новосибирской, Смоленской, Нижегородской и ряде других) этот показатель немного выше.

Задача современных детских общественных объединений — формирование готовности подрастающего поколения к цивилизованным человеческим от-

ношениям на базе общественных ценностей; к политическим отношениям на основе норм демократической культуры через самоуправление и самостоятельность; формирование готовности внести вклад в построение демократического общества и правового государства. Участие подростков в деятельности детских общественных объединений, просоциальной направленности «поможет активно и системно влиять на политику властей, получать такие навыки управления, какие не способна дать ни одна школа менеджеров» [5].

Современным детским общественным объединениям присущи три основные функции: *развивающая* (обеспечивает гражданское, нравственное становление личности подростка, развитие его социального творчества, умения взаимодействовать с людьми, выдвигать и достигать значимые для всех и каждого цели); *ориентационная* (обеспечение условий для ориентации подростков в системе социальных, нравственных, политических ценностей); *компенсаторная* (создание условий для реализации потребностей, интересов, актуализации возможностей подростка, не востребованные в других общностях, членом которых он является; для устранения дефицита общения и взаимодействия).

Несмотря на малочисленность, немногочисленный состав, детские общественные объединения на современном этапе исторического развития России — этапе развития гражданского общества, являются благоприятной средой для становления гражданской позиции подростков.

Требования к личности гражданина имеют конкретно-исторический характер и изменяются в зависимости от социального строя государства, господствующей идеологии, уровня развития педагогической науки.

Гражданская позиция — психолого-педагогическая категория, включающая следующие составляющие: гражданское самосознание, гражданский долг, гражданскую ответственность, правовую культуру, соблюдение законов государства, личную свободу,

гражданское достоинство, гражданскую активность, политическую культуру, патриотизм и интернационализм, гражданскую компетентность личности.

С точки зрения общественно-политических наук категория **гражданская позиция** рассматривается как идеологическое выражение специфики демократического общества; способ включения в жизнедеятельность общества, ведущий к активному участию личности в разрешении общественных противоречий и к ее собственному всестороннему и гармоническому развитию; совокупность взглядов, убеждений, социально значимых умений и соответствующих им действий личности, реализующих ее отношения к окружающему миру; форма общественного самоутверждения личности; единство реальных практических дел и душевных переживаний за судьбу страны, выражающееся в готовности прийти на помощь нуждающимся [3].

Становление гражданской направленности личности школьников старшего подросткового возраста, участников детских общественных объединений просоциальной направленности происходит через формирование готовности: к цивилизованным человеческим отношениям; отношениям в духовной сфере на базе общественных ценностей; политическим отношениям на основе норм демократической культуры через самоуправление и самодеятельность; готовности внести вклад в построение демократического общества и правового государства.

Детское общественное объединение — коллектив, оказывающий наибольшее влияние на формирование моральной сферы подростков, в котором:

- 1) в центр внимания ставятся вопросы, связанные с нормами и правилами общественного поведения, нормами взаимоотношения между людьми;
- 2) начинают складываться относительно устойчивые и независимые от случайных влияний («автономные») моральные взгляды, суждения и оценки, нравственные переживания и важнейшие качества личности.

Открытость детского общественного объединения для новых людей и постоянный контакт с другими общественными организациями и государственными институтами с позиции равенства и равноправия, способствует формированию культуры общения, развитию коммуникативных навыков, навыков делового общения.

Проблема деятельности — одна из наиболее актуальных, сложных и перманентно обсуждаемых в системе научных знаний — философских, культурологических, психологических и других. В рамках каждой науки существует свое особое пространство анализа данной общей и кардинальной проблемы. В мире психологии она рассматривается постоянно. Открываются новые аспекты психологической характеристики деятельности, формируются новые уровни и подходы к её осмыслению. В то же время эта проблема до сих пор остается дискуссионной.

Деятельность в общественной организации развивает потребность реализации себя для общества. Через многоплановую общественно полезную деятельность происходит расширение социального пространства, формируется ответственность за общечеловеческие дела, за себя самого как хозяина собственной судьбы. Деятельность, в которую включаются подростки — участники общественных объединений просоциальной направленности, рассматривается нами как основание роста — социального развития взрослеющего человека; условие саморазвития индивида, когда в деятельности и деятельностью в процессе

онтогенеза формируется личность; реальное и активное взаимодействие общества и ребенка, давая возможность не просто занять место во взрослом мире, но и получать нравственное самодовольствие от помощи другим людям, а, одновременно наиболее высокую оценку в обществе за бескорыстно отданный труд; предпосылка становления гражданской позиции.

Воспитание юного гражданина — процесс целостный, сложный. Гражданская позиция личности формируется системой общественного воспитания и совокупностью социальных явлений. «Человек, — писал А. С. Макаренко, — не воспитывается по частям, а создается синтетически, суммой влияний, которым он подвергается, и выступает концентрированным выражением всей совокупности общественных отношений». Система целенаправленной воспитательной деятельности может трансформировать содержание общественных отношений в обществе в личностные качества, в гражданские устремления индивида.

Становлению и развитию гражданской позиции участников детских общественных объединений просоциальной направленности способствует функционирование органов самоуправления. Принципы самоуправления в детском общественном объединении: принципы равноправия, открытости и гласности, самодеятельности, добровольности и гуманности.

Компоненты самоуправления в детском общественном объединении:

- собственно управленческая деятельность выборных органов (совет, заседание, принятие решений, контроль исполнения в пределах компетенции);
- деятельность по соуправлению (реализация представительских функций внутри и вне общественного объединения, наличие ответственности и получение права на деятельность в управлении выборными органами);
- деятельность органов самоуправления (постоянных и временных), выстроенных в определенной системе и влияющих на уровень организаторской деятельности и развивающих организаторские способности участников.

Активная гражданская позиция подростков формируется через деятельное освоение явлений социально-экономического спектра, при участии в моделировании социальных явлений, практическом освоении навыков ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения... Одним из интенсивных методов социальной практики является социальное проектирование [1].

Метод социального проектирования основан на идеях коллективного творческого дела (И. П. Иванов), формирования опыта «заботы» (В. А. Сухомлинский), деятельности разновозрастных групп (А. С. Макаренко). Гражданин взращивается поэтапно — от простых дел, сделанных для себя, к деяниям, адресованным другим (Е. И. Казакова, Б. В. Неупокоев) [4].

Социальный проект — специально организованная педагогом и самостоятельно выполняемая учащимися программа действий, основанная на решении актуальной для общества и лично значимой для ученика проблемы, решение которой направлено на позитивное изменение социальной ситуации. Социальное проектирование — полифункциональная деятельность, имеющая два результата: предметный и отношенческий (Е. Н. Щуркова). Предметный результат достигается в процессе выполнения алгоритма действий по проекту и сопровождается каким-либо изменением (очищенный родник, написанное обращение

к представителям власти, благотворительная акция и так далее). Отношенческий — результат позитивного изменения гражданской позиции человека (характеризует личные изменения) [2].

Участники детских общественных объединений, команды школьников разных районов Омской области и города Омска уже второй год участвуют в областном этапе Всероссийской акции «Я — гражданин России» (далее Акция), где представляют социальные проекты, преобразующие окружающую жизнь. Цель Акции — формирование активной гражданской позиции, социализация обучающихся, стимулирование интереса молодого поколения к решению важных проблем российского общества.

Анализ документов, представленных на конкурс, показал, что проблемы, волнующие современных подростков совпадают с проблемами, которые волнуют общественность и государство (здоровый образ жизни, организация досуга школьников, экологические проблемы своего района, города, забота о ветеранах и сохранение памяти о Великой Отечественной войне, история семьи и родословная и многие другие). Участникам детских общественных объединений удалось подойти к решению выбранных проблем юридически правомерно, познакомиться с работой различных ветвей власти, приобрести опыт социальной практики.

Результаты анкетирования, с целью выявить какие умения и навыки приобрели участники Акции следующие: 46 % — приобрели навыки взаимодействия с представителями различных ветвей власти, социальных институтов, администрацией различных учреждений; 34 % — научились проводить социологические опросы и исследования; 10 % — овладели способами сбора и анализа информации о проблеме (изучение законодательной и нормативно-правовой базы); 30 % — научились разрабатывать собственный вариант решения проблемы; 32 % — приобрели навыки экономического обоснования проблемы; 98 % внесли непосредственное личное участие в реализацию проекта.

На основании приведенных данных необходимо сделать вывод: метод социального проектирования способствует развитию следующих гражданских компетенций личности: *учебно-познавательной* (выражающейся в самостоятельном поиске и получении информации из различных источников, умении ее анализировать, умении критически мыслить); *общественно-политической и правовой* (закключается в реализации прав и обязанностей, выполнении функций гражданина во взаимодействии с другими людьми и властью); *морально-нравственной* (проявляется в личном совершенстве человека, умении определять и оценивать свое поведение, основываясь на моральных нормах и эстетических понятиях, соответствующих гуманистическим и демократическим ценностям).

В процессе становления гражданской позиции школьников старшего подросткового возраста, членов детских общественных объединений можно выделить три ступени. **На первой ступени** закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества. Решение одной из главных задач на этой ступени — развитие творческого потенциала — помога-

ет сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны.

На второй ступени стержнем становления гражданской позиции является формирование уважения к закону, праву, правам других людей и ответственности перед обществом, познание элементарных и правовых норм.

На третьей ступени углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, происходит познание культурных, политико-правовых и социально-экономических основ жизни общества, определяется гражданская позиция человека, его социально-политическая ориентация. Задача этого этапа — совершенствование готовности и умения защищать свои права и права других людей, развитие умения строить индивидуальную и коллективную деятельность.

Участие в деятельности детской общественной организации дает возможность подросткам получить опыт взаимодействия с различными социальными институтами, сформировать локальную подростковую микромодель гражданского общества; является средством вовлечения подростков в общественную практику; помогает подросткам компетентно и конституционно отстаивать свои интересы и интересы различных социальных слоев, становиться активными и ответственными гражданами.

Библиографический список

1. Письмо Министерства образования Российской Федерации «О гражданском образовании учащихся образовательных учреждений РФ» (от 15.01. 2003 года № 13-51-08/13) //Сборник законодательства РФ. — 2000. — № 31.
2. Программа формирования гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования «Твоя позиция, гражданин»: Методические рекомендации для учителей граждановедения и обществознания / Составитель Т.И. Кобелева. — Самара: изд-во СГПУ, 2006. — 56 с.
3. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права: методическое пособие / Сост.: Г.В. Дмитриенко, Т.С. Зорина, Т.В. Черникова /Под ред. Т.В. Черниковой. — М.: изд-во «Глобус», 2006. — 224 с.
4. Казакова Е.И., Неупокоев Б.В. Внимание и уважение к социальному творчеству юных //Детское движение: проблемы, действия, ориентиры / Сост.: Волкова Н.И., Евланова И.А., Петрова В.А. /Под ред. М. Басина. — СПб: изд-во Центр развития дополнительного образования ГОУ СПб ГДТЮ, 2002. — № 14 — 163 с.
5. Юрков А.А. Общество или толпа //Детское движение: проблемы, действия, ориентиры / Сост.: Волкова Н.И., Евланова И.А., Петрова В.А. / Под ред. М. Басина. — СПб: изд-во Центр развития дополнительного образования ГОУ СПб ГДТЮ, 2002. — № 14. — 163 с.

ПОПОВИЧ Наталья Васильевна, аспирант кафедры социальной педагогики ОмГПУ, заместитель директора по учебно-воспитательной работе государственного образовательного учреждения Омской области дополнительного образования детей «Центр творческого развития и гуманитарного образования».

Статья поступила в редакцию 05.03.08 г.

© Н. В. Попович

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Рассмотрены теоретические подходы к моделированию профессиональных проб. Обосновано применение профессиональных проб в высшем учебном заведении как психолого-педагогической технологии, актуализирующей профессионально-важные качества личности. Установлена эффективность использования профессиональных проб в качестве метода формирования социальной компетентности будущих экономистов.

В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам специалиста, но и к уровню его личностного саморазвития, а также социальной компетентности.

Социальная компетентность рассматривается исследователями как составляющая профессиональной компетентности. Включает в себя владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения [1].

В образовательных стандартах экономических специальностей в числе общих требований к умениям специалиста указаны следующие умения, связанные с профессиональными коммуникациями: формировать эффективную рабочую группу; управлять людьми в подразделении; уметь работать с покупателем; формировать благоприятный психологический климат в трудовом коллективе; организовывать совместную деятельность и руководить ею; работать в команде, оценивать и мотивировать сотрудников; работать в коллективе, знать методы управления, уметь организовывать работу исполнителей.

Учебные планы экономических факультетов предполагают значительный объем теоретической подготовки студентов по экономическим дисциплинам. Что же касается дисциплин, в процессе прохождения которых формируются вышеперечисленные умения, то их явно недостаточно. Таким образом, не вполне решенной является проблема формирования знаний о факторах, детерминирующих поведение человека в определенной среде (в том числе и экономической), умений адекватно интерпретировать поведение и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с людьми в процессе деятельности. Следовательно, эффективность практической подготовки специалистов зависит в ряде случаев от неконтролируемых факторов.

Для решения выделенных проблем в подготовке студентов экономических специальностей используют имитационные методы активного обучения, к числу которых относятся деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, разработка вариантов решения и др.

В то же время достаточно эффективным интерактивным методом обучения, интегрирующим многие из указанных методов и позволяющим актуализировать ранее полученные умения и навыки о поведении человека, является метод профессиональных проб.

Профессиональная проба — это профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного направления профессиональной деятельности, имеющее завершённый технологический процесс, способствующий сознательному, обоснованному освоению профессии и направленный на студента, выступающего в качестве субъекта процесса профессионального самоопределения и развития.

Целью профессиональной пробы является актуализация процесса профессионального самоопределения через специально организованную, профессионально-направленную, учебно-производственную, познавательную деятельность. Задачи профессиональной пробы состоят в следующем:

- смоделировать основные элементы профессиональной деятельности;
- дать базовые сведения об основных направлениях профессиональной деятельности;
- создать условия для самоопределения в уровне готовности к выполнению профессиональной деятельности;
- способствовать дальнейшему развитию профессионально-важных качеств личности;
- способствовать закреплению и развитию профессиональных знаний, умений и навыков.

Система профессиональных проб по различным направлениям профессиональной деятельности включает комплекс практических занятий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и орудий труда, ситуаций проявления профессионально-важных качеств, что позволяет студентам в процессе подготовки и прохождения профессиональной пробы оценить собственные возможности и уровень освоения профессии.

Пробы состоят из двух этапов: первого — подготовительного, или обучающего, второго — практического.

Подготовительный этап предполагает проведение семинарских и лабораторных занятий, на которых

студенты знакомятся с программами профессиональных проб, требованиями к успешности и условиями оценки их выполнения. Подготовительный этап является системным продолжением учебного процесса и опирается на полученные студентами ранее базовые теоретические знания, а также основные умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности. Подготовительный этап, он же нулевой цикл профессиональной пробы, предусматривает подготовку студентов к прохождению профессиональных проб. Практический этап — это, собственно, выполнение студентами профессиональных проб.

Анализ профессиональной деятельности выявляет её структурные компоненты, интеграция которых на уровне модели способна воссоздать целостный образ профессии. В профессиональной пробе эти структурные компоненты представлены в виде трех направлений: технологического, ситуативного и функционального.

Технологическое направление — это составляющая пробы, моделирующая инструментальную часть профессии, позволяющая определить направленность на профессию на уровне навыка. Технологическое направление пробы отражает операционную сторону профессии. Алгоритм задания содержит ряд относительно законченных, логически завершённых актов, входящих в состав профессии и предполагает способ выполнения действия, детерминированный условиями профессии.

Ситуативное направление — составляющая пробы, моделирующая содержательную сторону профессии, определяющая предметно-логические действия, входящие в профессиональную деятельность. Содержание заданий, входящих в ситуативное направление пробы, предполагает ориентацию студентов в предметно-логической стороне профессии, в ходе которой происходит преобразование, прогнозирование, целеполагание процесса и результатов деятельности. Выполнение заданий ситуативного направления пробы имеют для студентов эмоционально окрашенный личностный смысл. Задания сконструированы таким образом, что в них однозначно не представлены конкретные условия и способы, с наибольшей вероятностью и эффективностью обеспечивающие их выполнение. Задается лишь общее направление, требующее от студентов актуализация логических, мыслительных действий на основе накопленного опыта и приобретенных в процессе подготовки к пробе знаний.

Функциональное направление — составляющая пробы, моделирующая структурно-функциональную, динамическую сторону профессиональной деятельности. Основными характеристиками функционального направления выступают предметность и субъектность содержания. Предметная сторона пробы функционального направления опосредована схемами действий, отражающими образ профессии. Субъектность содержания функционального направления пробы основывается на прошлом опыте и знаниях студентов, обуславливается потребностями, установками, целями, мотивами, которые определяют направленность и избирательность профессиональной деятельности.

Таким образом, технологическое, ситуативное и функциональное направления профессиональной пробы выступают в качестве самостоятельных единиц, содержащих в себе основные особенности, качества, характеристики, присущие данной сфере профессиональной деятельности как целому.

Рассматривая профессиональную пробу как процесс, следует отметить её диагностические и обучающие возможности. Кроме того, профессиональная проба стимулирует формирование адекватной самооценки уровня готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Содержательно профессиональные пробы на различных уровнях сложности предполагают выполнение заданий, требующих анализа и/или коррекции конкретных ситуаций на основе использования адекватных методов и методик. Задания по своему характеру являются, как правило, имитационными, где ситуации задаются за счет использования кино-видеофильмов, литературно-художественных произведений, биографических описаний, бланковых текстовых заданий. Как отступление от основного принципа задания могут быть и экспериментально-полевые. Тогда их выполнение предполагается на основе анализа конкретных повседневных ситуаций.

В целом профессиональная проба, как определенный вид учебно-производственной деятельности, может быть представлена следующим соотношением:

$$F = f(Sx_i, T y_j).$$

Таким образом: S — ситуация, x_i — параметры ситуации; T — технология, приёмы, психотехнические процедуры, y_j — категории и единицы измерения (воздействия).

Данное уравнение определяет, что профессиональная проба есть функция адекватного сочетания проблемной ситуации и метода психологического анализа и/или воздействия.

Качество выполнения студентами профессиональных проб отражает уровень усвоения знаний, сформированных умений и навыков их применения, что позволяет активировать рефлексию процессов профессионального самоопределения и развития.

Таким образом, программа профессиональных проб — это психолого-педагогическая технология формирования и развития профессиональных умений и навыков студентов в процессе освоения профессии. Организационно профессиональные пробы это форма контролируемой самостоятельной работы студентов.

Нами разработаны и внедрены в учебный процесс концептуальные модели профессиональных проб для профессии «психолог». Апробация осуществлялась в течение двух лет в Гродненском государственном медицинском университете и Гродненском государственном университете им. Янки Купалы, 2.

Что же касается профессии «экономист», то профессиональная проба может рассматриваться как эффективный метод формирования социальной компетентности будущего специалиста. Профессиональные пробы для профессии «экономист» были разработаны в рамках спецкурса «Ведение переговоров» для студентов специальности «Коммерческая деятельность».

В целях понимания и прогноза поведения партнера по общению, специалист должен анализировать и значимые для данной ситуации черты личности и не относящиеся непосредственно к личностным чертам дополнительные переменные (статусно-ролевые отношения, эмоциональные состояния). Анализируются также характеристики собственно ситуации в соотношении с индивидуально-личностными особенностями. Таким образом, речь идет о необходимости теоретически и методически обеспеченного анализа личности в данной конкретной ситуации.

Профессиональная проба по теме «Детерминация поведения в деловом общении» представляет собой просмотр видеофильма с последующим анализом ситуации жизнедеятельности и личности героя и определением особенностей его «Я-концепции», потребностной и мотивационной сферы. В процессе просмотра студенты осуществляют наблюдение за поведением героев фильма. Категории наблюдения (что именно они должны наблюдать) выделены в специальном бланке. После просмотра фильма следует этап самостоятельной работы. Студентам предлагается описать и прокомментировать проявление наблюдаемых категорий у произвольно выбранного героя.

Профессиональная проба по теме «Убеждающее воздействие в переговорном процессе» основывается на анализе литературных художественных произведений. Студентам предлагается проанализировать эффективность применения различных приемов убеждающего воздействия, основываясь на конкретном тексте.

Возвращаясь к определенному ранее соотношению, можно прокомментировать схему создания вышеуказанных профессиональных проб следующим образом. В качестве Т рассматриваются методы психологического воздействия, y_j — конкретные приемы аргументации. Sx_i — параметры ситуации, которые будут подвергаться анализу в заданной ситуации, студент выбирает самостоятельно. Результатом выполнения пробы является письменный отчет студента.

Методическая эффективность профессиональных проб как основы организации практической подготовки студентов обосновывается тем, что в процессе их выполнения:

— обеспечивается включение студентов в активную интегративную профессиональную деятельность; создаются психолого-педагогические условия профессионально-направленной деятельности студентов;

— предусматриваются контролируемые формы и методы учебно-производственной деятельности;

— отражаются основные направления профессиональной деятельности;

— учитывается индивидуальный уровень развития профессионально важных качеств студентов;

— актуализируется рефлексия процесса профессионализации.

Таким образом, структура, содержание и условия профессиональных проб способствуют развитию профессиональных коммуникативных умений и навыков будущих специалистов.

Реализация профессиональных проб на медицинском факультете Гродненского государственного медицинского университета, факультетах психологии и экономики и управления Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Белоруссия) показала их эффективность для активизации процесса профессионального самоопределения студентов, формирования и развития профессиональной «Я-концепции» личности.

Библиографический список

1. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Междунар. Гуманит. фонд «Знание», 1996. - 308 с.
2. Прудило А.В. Проектирование профессиональных проб по психологии: учеб.-метод. пособие / А.В. Прудило.-Гродно : ГрГУ, 2007. - 56 с.

ПРУДИЛО Александр Васильевич, заведующий курсом общей психологии кафедры психиатрии Гродненского государственного медицинского университета.

СКВОРЦОВА Лариса Леонидовна, преподаватель кафедры коммерческой деятельности Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Статья поступила в редакцию 08.02.08 г.

© А. В. Прудило, Л. А. Скворцова

УДК 159.9.9

Л. Л. МИХАЙЛОВА

Иркутский государственный университет

МОДУЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье описываются основные результаты исследования, посвященного развитию управленческих компетенций руководителей среднего звена энергопредприятий Иркутской области. Кратко представлено содержание компетенций, программа по их развитию и инструменты оценки эффективности предложенной программы. Показана эффективность модульного тренинга в развитии управленческой компетентности и ее компонентов в предварительном исследовании.

Основой для разработки программы развития управленческих компетенций послужил компетентностный подход (Бермус А. Г. [1], Вербицкий А. А. [2], Зимняя И. А. [3, 4], Хуторский А. В. [5], Ямбург Е. А. [6]), центральными понятиями которого являются по-

нятия «компетентности» и «компетенции». Компетенции трактуются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений)

и выявляются в компетентностях человека [3]. При этом: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации [4]. Таким образом, качественно подготовленный управленец не только должен овладеть определенным набором управленческих ЗУНов, но и должен пропустить информацию через собственные переживания и поступки. Поэтому целью обучения и развития является не только стремление дать учебную информацию или научить практически ее использовать, но и сформировать необходимые профессиональные компетенции. Но не в традиционных формах лекции или семинара (в которых это сделать практически невозможно), а в форме проблемных ситуаций, к решению которых обучающийся будет подходить как исследователь.

В ходе анализа управленческой деятельности руководителей служб и подразделений энергетических предприятий психологической службой совместно с отделом по обучению и развитию персонала ОАО «Иркутскэнерго» [7] было выделено девять психологических компетенций, необходимых для эффективной реализации управленческой деятельности. Кратко опишем их, подчеркивая, что каждая из них предполагает готовность применения включенных в нее знаний, умений, навыков, способностей, качеств в реальной практической деятельности и характеризуется одновременно когнитивным, поведенческим, ценностно-смысловым, мотивационным и регуляционными аспектами компетентности.

«Стрессоустойчивость», раскрывающаяся в умении сохранять способность к эффективной деятельности в сложных и критических ситуациях, включающая знания и навыки по самоконтролю и саморегуляции.

«Гибкость и адаптивность» как способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему и пути решения, оценивать результаты; это готовность к изменениям; способность чувствовать парадоксы и противоречия и действовать с их учетом; способность успешно адаптироваться к изменяющимся требованиям и условиям.

«Целеустремленность» — это настойчивость в достижении поставленных целей, ориентация на получение наилучших результатов труда; способность превращать полученные в процессе деятельности требования в индивидуальную цель, способность выделять приоритеты и временную последовательность целей.

«Организаторская компетенция», включающая способность побуждать людей к активной деятельности и управлять ими; умение организовать себя и коллектив для решения задач; умение эффективно собрать и направить в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов, умение оказывать содействие сотрудникам; умение брать на себя ответственность за принятие решения и действия, мотивировать к деятельности.

«Системность» как системный структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы; точный и систематический анализ факторов, влияющих на производственную деятельность; умение мыслить целостно.

«Аналитичность» включает аналитические способности, логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение последовательно мыслить и действовать.

«Планирование» — умение сравнивать замысел с результатом, осуществлять контроль достижения поставленных целей; умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, подводить итоги, отслеживать выполнение рабочих планов.

«Делегирование» — умение давать поручения, управлять действиями других людей, учитывая способности и возможности сотрудников, а также их мотивацию; умение доверять сотрудникам, конструктивно воспринимать чужие идеи; умение мотивировать, возлагать ответственность за выполнение работы; умение объяснять задачи и обеспечивать условия для их выполнения.

«Коммуникативность» — умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения членов команды; умение корректировать нежелательное поведение членов команды; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, умение абстрагироваться от своих мыслей и мнений, умение концентрироваться на словах собеседника; умение слышать других, принимать обратную связь.

Обучающуюся аудиторию представляют руководители и потенциальные руководители среднего уровня — сотрудники ОАО «Иркутскэнерго» (генерирующие, передающие и сбытовые компании), прошедшие психологическую оценку и получившие рекомендации по развитию управленческих компетенций в виде индивидуальных планов развития карьеры. В числе аудитории обучения есть как опытные руководители, претендующие на повышение (например, с должности заместителя начальника цеха или подразделения на должность начальника цеха или подразделения), так и специалисты без опыта управленческой работы, выдвинутые на руководящие позиции (например, на должности мастеров бригад, заместителей руководителей и т.д.).

Выбирая форму развития и формирования управленческих компетенций руководителей, мы опирались на два основных параметра. Первый — это цели обучения и особенности тех психологических феноменов, которые требуют формирования и развития в процессе обучения. Второй — особенности самой обучаемой аудитории.

По результатам анализа теоретических и практических исследований (Вачков И. В. [8], Кузьмина М. Ю. [9], Марасанов Г. И. [10], Митина Л. М. [11], Никандров В. В. [12], Петровская Л. А. [13], Хрящева Н. Ю. [14], а также, учитывая известные особенности предполагаемого обучения в рамках компетентностного подхода и особенности аудитории, можно утверждать, что из всех средств обучения наиболее эффективными будут активные формы обучения, а именно социально-психологический тренинг.

Однако программа развития компетенций, направленная последовательно на весь перечень компетенций, была бы слишком громоздкой, не мобильной, и, следовательно, малоэффективной. Кроме того, отвлечь руководителя от производственного процесса на длительное время для проведения обучения не представляется возможным.

Другим важным аспектом является и тот факт, что далеко не многим руководителям (по результатам психологической оценки) необходимо развитие всех управленческих компетенций. Как правило, необходимо развитие двух-трех, возможно, четырех компе-

Таблица 1
Направленность модулей тренинга на развитие отдельных управленческих компетенций

№	Управленческие компетенции	Наименование модуля тренинга и его продолжительность					
		1. Блок по развитию личности профессионала (16 часов)	2. Блок по саморегуляции и восстановлению (16 часов)	3. Блок по управлению временем (16 часов)	4. Блок по развитию коммуникативной компетентности (16 часов)	5. Блок по развитию навыков командного взаимодействия (24 часа)	6. Блок по развитию управленческих качеств и навыков (24 часа)
1	Стрессоустойчивость	X	X				
2	Гибкость и адаптивность		X		X	X	
3	Целеустремленность	X		X			X
4	Организаторская компетенция					X	X
5	Системность	X					
6	Аналитичность	X					
7	Планирование			X		X	X
8	Делегирование			X			X
9	Коммуникативность				X	X	X

тенций из девяти. Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы пришли к выводу о разработке тренинговой программы, которая бы действовала по принципу конструктора и отвечала требованиям каждого конкретного руководителя в обучении и развитии. Такими конструктами выступили отдельные тематические модули, направленные на развитие либо отдельных компетенций, либо нескольких логически взаимосвязанных компетенций сразу.

Модульный тренинг — тренинг, состоящий из отдельных блоков — модулей, направленных на развитие отдельных управленческих компетенций или на совокупность объединенных по общему принципу компетенций. Основными принципами при объединении отдельных компетенций являются близкие друг другу по смыслу, или сфере применения, или оказывающие различные взаимовлияния друг на друга компетенции. Например, такие компетенции как целеустремленность, планирование и делегирование представлены в блоке по управлению временем и усилиями. Кроме того, отдельные компетенции могут проявлять себя по-разному в зависимости от вида деятельности, поэтому многие из них могут быть включены в различные тематические модули тренинга. Например, компетенция гибкость и адаптивность, которая затрагивается в блоке по саморегуляции и восстановлению (2), в блоке по развитию коммуникативной компетентности (4) и в блоке по развитию навыков командного взаимодействия (5) (табл. 1). В каждом из этих модулей гибкость и адаптивность рассматриваются с разных сторон: в модуле 2 — как адаптивность к стрессорам, где гибкость выступает средством стрессоустойчивости; в модуле 4 гибкость и адаптивность переносятся на сферу межличностных взаимоотношений и являются залогом коммуникативной эффективности руководителя; в модуле 5 мы уже рассматриваем данную компетенцию как необходимый фактор формирования команды. Таким образом, мы раскрываем компетенцию во всех возможных вариациях (уровнях) ее проявления, формирования и развития. Далее мы приводим сводную таб-

лицу 1, в которой отражены управленческие компетенции (в строках таблицы) и модули тренинга, направленные на развитие соответствующих компетенций (в столбцах таблицы — на пересечении со строкой отмечены знаком «X»).

Исходя из таблицы (прежде всего из того набора компетенций, которые вошли в определенный модуль), можно сделать выводы об основном содержании каждого модуля тренинга. Основная цель модульного тренинга — ликвидация разрывов компетенций. **Разрыв компетенций** — понятие, обозначающее отклонение отдельных компетенций профиля руководителя от требуемого уровня их развития (3,0 балла).

В 2005 — 2006 годах проводилось пилотное исследование эффективности предложенного модульного тренинга как средства обучения и развития. Экспериментальная группа, сформированная из руководителей среднего звена, рекомендованных на повышение в должности, прошла психологическую оценку и получила индивидуальные профили развития компетенций и рекомендации по их развитию в модульном тренинге. Группа состояла из 30 руководителей, представляющих генерирующие (теплоэлектростанции (ТЭЦ) и гидроэлектростанции (ГЭС)), передающие (электрические сети (ЭС)) и сбытовые предприятия ОАО «Иркутскэнерго». Выборка является репрезентативной по полу, возрасту, стажу работы, уровню должностной позиции и профилю предприятия по отношению к генеральной совокупности всего кадрового резерва компании.

Основная цель модульного тренинга — ликвидация разрывов компетенций. Разрыв компетенций — понятие, обозначающее отклонение отдельных компетенций профиля руководителя от требуемого уровня их развития.

Сообразно полученным рекомендациям участники проходили модули тренинга в течение 2005 — 2006 годов. В качестве критериев эффективности проведенного модульного тренинга использовались два показателя: результаты формализованной обратной связи от участников тренинга и результаты повторной пси-

Таблица 2
Значимые параметры оценки модульного тренинга участниками

Модуль тренинга	Актуальность	Информативность	Практичность
1	1,14	1,71	1,29
2	1,31	1,38	1,46
3	1,54	1,46	2,23
4	1,79	1,43	1,29
5	1,73	1,27	1,18
6	1,39	1,39	1,44
среднее	1,48	1,44	1,48

Таблица 3

Таблица результатов динамики компетенций под воздействием модульного тренинга

Компетенция	Достоверны ли различия в уровне развития компетенции «до» и «после» модульного тренинга	Уровень значимости ($\chi^2_{кр} = 5,99$ при $p \leq 0,05$, $\chi^2_{кр} = 9,21$ при $p \leq 0,01$)
1. Эмоциональная устойчивость	Не достоверны: $\chi^2_{зн} = 5,11$	—
2. Гибкость и адаптивность	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 6,35$	5 %
3. Целеустремленность	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 6,39$	5 %
4. Организаторские способности	Не достоверны: $\chi^2_{зн} = 5,51$	—
5. Системность	Не достоверны: $\chi^2_{зн} = 5,14$	—
6. Аналитичность	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 6,11$	5 %
7. Планирование	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 7,84$	5 %
8. Делегирование	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 7,84$	5 %
9. Межличностное общение	Достоверны: $\chi^2_{зн} = 9,9$	1 %

хологической оценки уровня развития управленческих компетенций после проведения обучения.

Рассмотрим результаты обратной связи, среди которых можно выделить следующие значимые параметры оценки участниками тренинга: актуальность (степень востребованности тематики тренинга и его содержания для управленческой деятельности в настоящий момент), информативность тренинга (насыщенность тренинга полезной для руководителя информацией), практичность (степень применимости полученных знаний, умений в практической деятельности) по пятибалльной шкале: 1 — высокое участие параметра, 5 — низкое значение параметра. Сводные данные по этим параметрам приведены в таблице 2.

Все значения параметров не опускаются ниже среднего (3 балла) ни в одном из модулей тренинга, что свидетельствует о высокой актуальности, информативности и практичности разработанного модульного тренинга. На основании полученных результатов мы можем строить достаточно оптимистические прогнозы об эффективности модульного тренинга и при дальнейшем его применении для обучения и развития всего кадрового резерва. Однако обратная связь от участников тренинга лишь косвенно подтверждает эффективность программы тренинга. Более значимым показателем, конечно же, является повторная психологическая оценка уровня развития управленческих компетенций (методом ассессмент-центра) и

анализ их динамики. Повторная оценка проводилась через год после проведения первой оценки. В течение всего этого года руководители обучались по индивидуальным программам в модульном тренинге. Статистический анализ результатов повторной оценки показал, что произошли изменения уровня развития большинства компетенций в сторону увеличения: изменения являются достоверными при 5 % и 1 % уровне значимости для различных компетенций (табл. 3).

Однако возникает вопрос, связаны ли данные изменения с проведенным модульным тренингом, или это вызвано действием каких-либо других факторов (в том числе ошибки измерения)? Для этого необходимо проанализировать изменение каждой компетенции в зависимости от того, подвергалась ли она целенаправленному воздействию определенного модуля или нет. Если развитие компетенции однозначно связано только с воздействием определенного модуля, тогда мы можем говорить об эффективности модульного тренинга в целом, исключая воздействие других случайных факторов. Но данный анализ затруднен тем, что изменение практически всех компетенций можно связать с воздействием двух и трех различных модулей, и на столь малой выборке (30 человек) невозможно показать статистически значимые связи. Только две компетенции — «системность» и «аналитичность» зависимы от одного модуля.

Анализ динамики компетенции «системность» (данные психологической оценки «до» проведения модульного тренинга и «после») при воздействии

одного модуля показал достоверные изменения при уровне значимости 5 % ($\chi^2_{\text{эмп}} = 6,17$). Анализ динамики «системности» при отсутствии воздействия модуля не обнаружил достоверных сдвигов в уровне развития компетенции ($\chi^2_{\text{эмп}} = 0,20$). Это говорит о том, что руководители, которые «не проходили» соответствующий модуль тренинга, не показали каких-либо улучшений в динамике данной компетенции. Таким образом, уровень развития компетенции «системность» изменяется под воздействием одного фактора, которым является 1 модуль тренинга. Подобный же анализ проведен и для компетенции «аналитичность», который показал схожие результаты: на развитие компетенции значимо влияет только модуль тренинга ($\chi^2_{\text{эмп}} = 6,11$).

Резюмируем все вышесказанное. Модульный тренинг состоит из отдельных блоков-модулей, направленных на развитие отдельных компетенций или двух-трех компетенций сразу. В проведенном пилотном исследовании была показана предварительная достоверность изменения уровня компетенций под воздействием предложенного инструмента. В настоящее время продолжается исследование эффективности модульного тренинга (и каждого отдельного модуля) для развития компетенций более 350 руководителей энергетической отрасли в Иркутской области.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. — 2006. — № 1 — 2 (7–8). — С. 25 — 35.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.

4. Зимняя И.А. Общая культура и социально — профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

5. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

6. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Учительская газета. 2004. — № 20.

7. Стандарт предприятия ОАО «Иркутскэнерго». Регламент проведения оценки по технологии Ассессмент Центр. СТП 001.089.036 — 2006 от 25.08.2006 № 1269.

8. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. — СПб: Речь, 2004. — 272 с.

9. Кузьмина М.Ю. Социально-психологический тренинг как условие диагностики ролевого репертуара руководителей / М.Ю. Кузьмина // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2003 — № 3. — С. 24 — 33.

10. Марасанов Г.И. Социально — психологический тренинг. / Г.И. Марасанов. — М.: Когито-Центр, 2001. — 251 с.

11. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. / Л.М. Митина. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с.

12. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. / В.В. Никандров. — СПб: Речь, 2003. — 176 с.

13. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. М.: МГУ, 1982. — 168 с.

14. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. — СПб: Речь, Институт тренинга, 2004. — 256 с.

МИХАЙЛОВА Людмила Леонидовна, соискатель по кафедре общей психологии.

Статья поступила в редакцию 08.02.08 г.

© Л. Л. Михайлова

Книжная полка

Равенский, Н. Н. Искусство читать человека. Черты лица, фигура, жесты, мимика [Текст] / Н. Н. Равенский. — М.: Рипол Классик, 2007. — 414 с.: ил. — (Домашний психолог). — ISBN 978-5-7905-3226-9.

Данное издание поможет вам овладеть искусством понимания характера, наклонностей, темперамента по чертам лица, жестам, мимике, особенностям фигуры и походки. Секреты этого искусства позволят вам глубже понять окружающих, выстроить гармоничные и доверительные отношения с близкими людьми и коллегами по работе.

Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии [Текст]: учеб. пособие для вузов по специальностям психологии / В. Н. Карандашев. — СПб.: Питер, 2008. — 249 с.: рис. — Предм. указ.: с. 247–249. — ISBN 978-5-94723-371-1.

Книга представляет собой первый опыт написания учебного пособия по дисциплине «Методика преподавания психологии», в котором охватываются все основные темы курса. Целью данного издания является изложение теоретических и методических вопросов преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях. Приводятся материалы по истории преподавания психологии, описывается современное психологическое образование в России и за рубежом, разбираются основные правовые и нормативные документы, которые должен знать преподаватель психологии. Центральное место в книге занимают вопросы технологии разработки учебного курса по психологии. Подробно рассматриваются методические проблемы лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, уроков по психологии, особенности их подготовки и проведения, даются рекомендации по методическому руководству самостоятельной работой студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии, а также способы проверки и оценки знаний.

ОНТОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОНЯТИЕ МОТИВА В ТЕОРИИ Д. А. ЛЕОНТЬЕВА

В данной статье делается рефлексия содержательного сдвига понятия «мотив», произошедшего в современной отечественной психологии. Для этого осуществляется анализ теории Д. А. Леонтьева, рассматривающийся как продолжение деятельностной теории А. Н. Леонтьева, в нескольких аспектах: а) соотношении философских оснований и конкретно психологического содержания теорий; б) соотношении содержания теорий с тенденциями в современной психологии личности; в) сравнительный анализ конкретных представлений о мотиве в данных теориях.

Рассмотрим изменение содержания понятия «мотив» в отечественной психологии, произошедший начиная от теории А. Н. Леонтьева и заканчивая современными авторами, и в частности теорией Д. А. Леонтьева, являющейся, как указывают многие авторы, продолжением первоначальной. Последнее позволит проследить тот смысловой сдвиг в понятии мотива, который мы можем констатировать на сегодняшний день.

Про теорию Д. А. Леонтьева

Итак, первичное различие, которое мы должны обозначить, это изменение системы рассмотрения мотивационных образований. Если А. Н. Леонтьев рассматривал систему субъект — объект, то Д. А. Леонтьев систему субъект — жизненный мир. Изменение системы рассмотрения связано с попыткой преодоления гносеологического противоречия и, соответственно, с утверждением, что субъект не противостоит миру, а включен в него (важно отметить, что в отечественной психологии первым предложил решение этого вопроса С. Л. Рубинштейн в работе «Человек мир»). Схема Д. А. Леонтьева выглядит следующим образом (рис. 1).

Основная идея состоит в том, что мир не может рассматриваться изолированно от субъекта, как, например, физический мир, но только в отношении к нему. В этом ключе Д. А. Леонтьев цитирует Ф. Е. Василюка: мы «нигде не находим живое существо до и вне его связанности с миром. Оно изначально вживлено в мир, связано с ним материальной пуповиной жизнедеятельности. Этот мир, оставаясь объективным и материальным, не есть, однако, физический мир... это — жизненный мир» [10, с. 115].

С нашей точки зрения с введением понятия жизненный мир (в варианте Д. А. Леонтьева) гносеологическое противоречие не снимается, на что указывают следующие положения его теории:

1. Принципиально сохраняется схема субъект — объект, в которую в качестве промежуточного звена ставится не деятельность, как у А. Н. Леонтьева, а бытие и утверждается принцип бытийной опосредованности. Отметим, что принцип опосредованности предполагает сначала введение системы субъект — объект, в которой ее члены противопоставляются, и после этого для снятия противопоставления среднее звено —



Рис. 1. Схематическое изображение
«онтологии изолированного индивида» (а)
и «онтологии живящего мира» (б)

деятельность (у А. Н. Леонтьева). В теории Д. А. Леонтьева схема преобразуется из «субъект — деятельность — объект» в «субъект — жизнь (бытие) — объект». Как отмечает Д. А. Леонтьев «указанная мысль, которую можно было бы обозначить как идея бытийного опосредования (или мироопосредования) смысловых образований, представляет собой расширенную интерпретацию уже получившего признание принципа деятельностного опосредования познавательных процессов и смысловых образований» [10, с. 110]. Но, добавляет он, «после плодотворного этапа изучения смысла в контексте деятельности наступила пора расширить контекст рассмотрения и вернуться от абстракции деятельности к целостности жизни и жизненного мира» [там же].

Соответственно, это возвращение начинается им с понятия жизненного отношения, которое воплощает в себе понятие жизнь, то есть жизнь — жизненное отношение (как идеальный объект). Соответственно, его схема преобразуется из «субъект — жизнь — объект» в «субъект — жизненное отношение — объект», а последняя в «субъект — жизненный мир». Отсюда исходит второе критическое замечание:

2. Вводя понятия жизненный мир (ЖМ), Д. А. Леонтьев определяет его через совокупность объектов (подчеркиваем, объектов!), с которыми субъект связан жизненными отношениями (ЖО): «Организованная совокупность всех объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями, представляет собой его жизненный мир» [10, с. 118]. То есть он механически объединяет пару «жизненное отношение — объект», получая, таким образом, жизненный мир: ЖМ = ЖО + + Объект. В результате у нас жизненный мир превращается в упорядоченную совокупность объектов,

между которыми существуют смысловые связи. Но в данном понимании жизненного мира, как это ни странно отсутствует сам субъект. Для того, чтобы «вернуть» его в жизненный мир, Д. А. Леонтьев вводит понятие жизненного смысла (ЖС), который определяется через место и роль объекта в жизни субъекта: «Объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни» [10, с. 113]. В жизненных смыслах, по словам Д.А. Леонтьева, отражается динамика жизненных отношений, и именно жизненный смысл является единицей анализа жизненного мира (ведь смысл может быть лишь чего-то и для кого-то). Единство, так сказать, восстановлено?!

Чем же отличаются жизненное отношение и жизненный смысл? ЖО представляет собой «объективное отношение между субъектом и каким-либо объектом или явлением действительности, характеризующееся потенциальной возможностью качественно определенной формы взаимодействия между ними» [10, с. 117]. А ЖС является «императивной необходимостью взаимодействия, определяющегося возможностями, задающимися жизненными отношениями» [10, с. 119]. То есть ЖО носит возможный и «приглашающий» характер, а ЖС возможный, но необходимый характер. Если учесть, что именно ЖС является единицей анализа ЖМ, то последний можно охарактеризовать как потенциальную необходимость. Несмотря на достаточно парадоксальную характеристику, она, с нашей точки зрения очень эвристична, что мы покажем ниже. Но у Д. А. Леонтьева эта эвристичность «убивается» следующим утверждением, которое нас переводит в третий критический пункт анализа его теории: «Жизненный смысл объективен, ибо не зависит от осознания; при этом он индивидуален, неповторим. Это не психологическое понятие, а скорее метафизическое понятие, без которого, однако, не обойтись психологическому анализу» [10, с. 113].

3. Таким образом, жизненному смыслу и, соответственно, лежащим за ним жизненным отношениям, отказывается в статусе психологической реальности, но лишь метафизической (интересно, в чем ценность такого метафизического понятия для психологического анализа?). Как минимум здесь мы можем фиксировать существенное расхождение с теорией В. Н. Мясищева, который за понятием отношения видел именно психологическую реальность (личность) отличную от когнитивной (от отражения). Отношения, у него, являются психологической реальностью, которая носит название личность: «... не будет ошибки сказать о личности, как о человеке в его отношениях к действительности. Сами отношения при этом, имея личностный характер, являются элементами, в которых реализуется личность в процессе ее деятельности. Человек, как личность, является не только сознательно преобразующим действительность, но и сознательно относящимся к ней» [12, с. 350]. Процесс сознательной ориентировки личности в ее системе отношений есть процесс самоопределения.

Д. А. Леонтьев же хотя и говорит о личности, но она для него есть отношение к отношениям, которые являются психологической реальностью лишь в плане сознания и деятельности: «Психологической реальностью смысл становится при рассмотрении его в двух других (относительно онтологического. — Курсив автора) аспектах — феноменологическом и деятельностном (субстратном) [10, с. 124]. К деятельности, как регуляционному плану рассмотрения, он

относит и личность. То есть личность не рядоположенное понятие с сознанием и деятельностью, а производное от них. Таким образом, ей отказывается в статусе онтологической реальности, но лишь регуляционной или феноменологической (причем в гносеологическом смысле). Против такого понимания личности встает весь психоанализ с его бессознательными мотивационными тенденциями.

За таким пониманием психологической реальности стоит то самое противопоставление субъект — объект, с преодоления которого Д. А. Леонтьев начал свой анализ. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, именно отождествление человека с сознанием приводит к гносеологической ошибке. С ведением понятия деятельность вопрос не снимается, так как последняя здесь выступает в функции опосредования, что как мы писали выше, сохраняет гносеологическое противопоставление. Таким образом, Д. А. Леонтьев, пытаясь снять гносеологическое противопоставление в философском плане, полностью сохраняет его в плане психологическом и лишает последнее статуса онтологической реальности. Таким образом, мы приходим к классическому пониманию психологической реальности, как находящуюся в субъекте. Подчеркнем: человек не сводится ни к сознанию, ни к деятельности! Современная психология жаждет не когнитивного человека, а человека отношений, то есть личности. Но личность не как место, куда помещается все многообразие проявлений человека, включая его тело и психические процессы, но личность как особая онтологическая реальность, психологическая реальность жизненных отношений и жизненного пути. Именно на такую реальность, с нашей точки зрения, указывает А. А. Пузырей [13], говоря о духовности человека (личности).

Про онтологию личности

Теперь обратимся к современной тенденции рассмотрения человека и в частности его мотивации, которая прослеживается в работах многих авторов, и которая, так или иначе, обнаруживает себя и в теории Д. А. Леонтьева.

Как видно из выше сказанного, через понятие жизненного отношения (как и просто через понятие отношения В. Н. Мясищева) в жизненный мир вводится такая его характеристика, как потенциальность / возможность, что задает еще одно измерение в системе «субъект — объект» — потенциальность. Последняя закрепляется за жизненными отношениями (которые у Д. А. Леонтьева, как ни странно, не имеют собственной психологической реальности), а актуальное закрепляется за деятельностью: «Совокупность жизненных отношений субъекта образует потенциальную сторону его жизнедеятельности; актуальная сторона жизнедеятельности образуется совокупностью деятельностей, в которых жизненные отношения находят свою реализацию» [10, с. 118]. Как указывает А. А. Брудный «смысл, существующий в сознании и воплощенный в деятельности, вторичен. Смысл, существующий как потенциал развития — первичен. Возможность первична, действительность вторична, ведь развитие есть ни что иное, как реализация возможностей. Действительность — всегда лишь часть того, чем она могла быть» [2, с. 128].

С введением этого измерения в бытие человека появляется возможность преодолеть гносеологическое противопоставление. Жизненный мир начинает видаться не как нечто первичное в отношении субъекта, а как возможность, которая только и появляется

и существует лишь по отношению к субъекту. То есть статичная пространственная картина субъект — объект преобразуется в развивающееся бытие, где началом отсчета является и не объект, и не субъект, а образ мира в своей первичной форме. Здесь подчеркнем, что образ здесь нельзя понимать как модель мира, о чем еще писал А. Н. Леонтьев [8], но как сам мир (мир, данный человеку в образе). Как видно, перед нами возникает уже не вопрос отражения, а вопрос развития, который всегда начинается с первичной формы, имеющей все свойства целого / высшего (Л. С. Выготский). Бытие, жизненный мир человека в таком аспекте перестает быть пространством, куда он помещается и где пребывает. Нет. С развитием человека развивается и его жизненный мир; Я и мой жизненный мир — две стороны одной медали. На сотворимость жизненного мира указывали многие философы. Так М. К. Мамардашвили пишет: «Мир в действительности не был однажды создан, чтобы потом существовать и пребывать. Мир в действительности непрерывно творится» [11, с. 81]. М. М. Бахтин указывает на то же, говоря, что жизнь должна быть осознанна не как бытийная данность, но как событие. В психологии Б. Д. Эльконин [21] подчеркивает, что действие осуществляется не в пустом пространстве и, осуществляясь, оно изменяет окружающий мир. Д. А. Леонтьев, отмечая недостатки своей работы, намечает следующие сдвиги понимания в «новой» психологии личности: «от жизнедеятельности к жизнетворчеству, от смысловой регуляции к регуляции смыслов, от психологии изменяющейся личности в изменяющемся мире — к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» [10, с. 444]. То есть если брать контекст личности, то здесь получается, что человек должен сотворить свой жизненный мир, а значит, и себя, узнать себя в мире: «Я не тот, кто я есть, но тот, кем могу и хочу быть». Отсюда «иметь или быть» Э. Фромма [20], отсюда «смысл жизни» В. Франкла [17, 18], «духовность» В. П. Зинченко [5], «событие» Б. Д. Эльконина [21], психогика А. А. Пузырея [14] и т.д.

Из выше сказанного может быть сделано следующее предположение: отношение к миру (точнее с миром) должно раньше познавать, открывать его человеку, нежели когнитивные процессы; мир сначала познается в отношении (или шире — в опыте) и лишь потом в отражении (сознании). В этом плане интересно следующее высказывание М. К. Мамардашвили: «Радость — признак истины. То, что истинно вызывает радость, которая ничем конкретным не обоснована. Это радость состояния, которое является твоим свободным состоянием, но возникло оно из твоей же свободной жизни. Значит, истина появляется тогда, когда твоя, действительно тобой испытанная жизнь как бы всплывает в тебе очищенная и ясная» [11, с. 15].

Наше утверждение о первичности отношения в рамках гносеологической схемы, мягко скажем, звучит идеалистически и нелогично. Как можно относиться к чему-то, чего пока в отражении человеку не презентировано, то есть когда еще нет мира? Как минимум, скажут нам, сначала мир должен быть «положен» нам в ощущениях (понимаемых как символов реальности в ее объектных характеристиках) и лишь потом, возможно, в отношении. За такими рассуждениями стоят два допущения: а) мир первичен в отношении к субъекту, а значит, он сначала как-то должен отразиться в нем; б) отношение — это нечто внутреннее и субъективное (в смысле классической психологии), которое связь с реальностью (с миром) имеет лишь посредством, опять же как минимум ощущений.

За первым утверждением, как это не трудно заметить, стоит гносеологическое противопоставление человека и мира, а за вторым отказ от признания наличия онтологической реальности отношений (смыслов). Рассмотрим второе (первое было рассмотрено выше).

Многие экспериментальные данные из области исследования психических процессов свидетельствуют о первичности отношения (в этих исследованиях эмоциональной оценки) относительно объективных характеристики отражаемого. Так, в области восприятия Е. Ю. Артемьева [1] показала первичность и объективность субъективной семантики относительно перцептивных характеристик образа. Кстати в плане гносеологического противопоставления странные результаты, ведь получается, что человек еще не опознал предмет, но уже к нему отнесся. Относительно стадий развития психики, выделенных А. Н. Леонтьевым, Е. Е. Соколова предлагает их переосмысление, заключающееся в том, что, по ее мнению, ощущение должно быть осмыслено не в когнитивном плане, как отражение, а в аффективно-смысловом, как отношение. Тогда мы должны говорить не о чувствительности как таковой, а об отражении смысла абиотического и биотического раздражителя, не целостное отражение предмета, а отражение смысла предмета и т.д. В области психологии мышления, например, в исследованиях О. К. Тихомирова [16] также была показана первичность эмоционального переживания решения задачи относительно его осознания и, более того, можно сказать невозможность решения без эмоциональной оценки. Есть еще более интересные эксперименты, в которых испытуемых просили, после прочтения задачи, выбрать понравившийся им вариант ответа. В результате были получены статистически значимые результаты относительно вариантов, являющихся верными. Если, даже не касаться каких-то конкретных экспериментальных данных, а взять теоретическую модель формирования мысли по Л. С. Выготскому, то мы увидим, что мысль начинается с мотива. В области памяти, Ю. К. Стрелков, утверждает идею ее смысловой природы. В отличие от мышления, говорит он, память релевантна не целевым отношениям деятельности, а смысловым отношениям опыта. В этом ключе вспомнить, означает, прежде всего, отнестись.

Если мы обратимся к психологии личности и в частности к психоанализу, то онтологическая реальность отношений в этой области неоспорима. Что означает бессознательное у З. Фрейда [19], как не «истинные» мотивы (отношения, смыслы), которые по каким-то причинам отчуждаются от Я? Что означают архетипы К. Юнга [22], как ни культурные формы отношений, объективна сущность культуры, как пытался он показать, и независимые от типа культуры? Они объективны потому, что отношения составляют особый мир, отличный от объективного (если такой вообще существует для человека). В конце концов, как можно еще по-другому объяснить «мудрость» сновидений, за которыми закрепляется истина в последней инстанции (причем независимо от ответвлений в психоанализе), указывающая человеку «куда дальше жить»?

На первичность отношения/смысла указывают и антропологические исследования Леви-Брюля [7]. Ведь для первобытного человека окружающий его мир — это мир отношений, а не мир объективных свойств. Сам мир в архаичной психике пристрастен к человеку.

Именно из отказа признания А. Н. Леонтьевым за отношением статуса онтологической реальности сто-

ит его спор с А. С. Выготским: первый утверждал, что в качестве исходной развития психики выступает практика (деятельность), а второй за исходное брал общение. А. Н. Леонтьева это не устраивало из-за, как он считал, идеалистичности такой позиции, ведь общение, с его точки зрения, нематериально, то есть не имеет онтологической реальности, оно обнаруживается лишь в сознании субъектов. В конце концов, данная проблема получила свое выражение (но не решение!) в принципе единства аффекта и интеллекта.

Нужно утвердить, наконец, что мир отношений имеет собственное содержание, отличное от материального мира, как и собственную реальность. Это содержание можно назвать смысловым миром человека. Подчеркнем, этот мир содержательно отличается от предметного мира; он имеет собственное содержание, которое психоаналитики и пытались описать. На существования этого мира указывал М. К. Мамардашвили: «Для человека в каждый момент времени есть какая-то другая жизнь, чем та, которой мы живем ежедневно, то есть какие-то предметы, существа, имеющие другой режим жизни, чем та, которая вокруг нас и которой мы живем» [11, с. 108]. Очень важно признать это ведь в противном случае личность у нас никогда не займет достойного места в науке, даже если бы к этому стремились все.

Про мотив

С одной стороны, Д. А. Леонтьев мотив понимает так же как и А. Н. Леонтьев: «Мотив деятельности есть предмет, включенный в систему реализации отношения субъект — мир как предмет потребности и приобретающий с этой системе свойство побуждать и направлять деятельность субъекта» [10, с. 193 — 194]. Но, исходя из рассмотрения жизненного мира человека, описанного нами выше, с нашей точки зрения, исходит и специфика понимания мотива у Д. А. Леонтьева (хотя описанный нами контекст у него не очевиден, а точнее, представлен лишь фрагментарно): «Мотивом деятельности становится предмет, смысл которого предполагает необходимость для субъекта произвести посредством деятельности те или иные изменения в своем жизненном мире. Критерием необходимости выступает необходимость реализации потребностей субъекта — в самом широком их понимании» [10, с. 194 — 195]. Похожее определение дает А. А. Файзулаев: «Мотив — многосторонне осмысленный в контексте потребностей личности предмет» [10, с. 194].

Итак, мотив как предмет потребности у Д. А. Леонтьева приобретает следующие характеристики:

1. Потенциальность. У В. К. Вилюнаса [3] — образ желательного преобразования. В этом плане мотив дает возможность изменить жизненный мир. Именно здесь, как нам кажется, лежит основание различения потребностей и мотивов, которое предлагает Д. А. Леонтьев: на почему и на ради чего человек действует:

«Таким образом, метафоричный для психологии вопрос: что побуждает как бы трансформируется в вопрос субъективный и субъектный: зачем это нужно, переводя энергетически побудительную феноменологию в плоскость содержательного, мотивационно-смыслового анализа» [10, с. 202].

2. Мотив есть системное образование. За этим стоит представление о том, что преобразование в жизненном мире может производить лишь личность в целом, а не отдельная ее часть. Поэтому мотив снимает в себе содержательно-смысловую специфику личности. Если сравнивать с пониманием А. Н. Леонтьева, то можно предложить следующие схемы.

Здесь видно, что деятельность может быть полимотивирована, а каждому мотиву соответствует лишь одна потребность. Хотя основанием классификации деятельности является мотив. В этом плане полимотивированность деятельности — это странно. Хотя если учесть, что А. Н. Леонтьев практически отождествлял деятельность и жизнедеятельность, то такое понимание соотношения мотивов, потребностей и деятельности не кажется странным.

Д. А. Леонтьев утверждает, что каждая деятельность имеет единственный мотив, который, в свою очередь, имеет множественные связи с потребностями.

Кроме того, как видно из его схемы, у него происходит переосмысление того, что является предметом потребности, ведь предмет как объект, а отсюда и мотив как объект не содержит никакой преобразовательности жизненного мира, не содержит динамики (это то, что противостоит субъекту). Как он пишет, не каждый предмет, непосредственно отвечающий той или иной потребности способен породить новую деятельность. Более того, предмет должен как-то согласовываться с жизненным миром, частью которого он является. Отсюда у Д. А. Леонтьева в качестве предмета выступают не только объекты, но и события, и действия субъекта: «Мы считаем необходимым отметить не только то, что предмет может быть «материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане» [9, с. 115], но и то, что предметом-мотивом деятельности могут выступать как дискретные материальные и идеальные объекты, так и целостные события (например, поступление в вуз, заключение брака или победа в спортивных соревнованиях), или же специфические действия субъекта (прочтение книги, выступление на научной конференции, выступление в соревнованиях за сборную команду)» [10, с. 195]. В конечном счете предмет понимается им как единица мира: «Так понимаемый предмет выступает, однако, во всех случаях как «единица мира» [10, с. 195].

3. Мотив предполагает жизненный смысл, который связывает его не просто с личностью, как некоторой целостностью, но с ее жизненным путем. Важно подчеркнуть, что понимание мотива как предмета потребности у А. Н. Леонтьева было обусловлено необ-



Схема соотношения потребностей и мотивов
у А. Н. Леонтьева



Схема соотношения потребностей и мотивов
у Д. А. Леонтьева

ходимостью объективировать мотив, сделать его предметом научного анализа, вырвать его из внутренне-субъективного и обусловлено, тем самым, гносеологическим противоречием, о котором шла речь выше. Далее уже возникла необходимость обозначить специфическое содержание мотива, отличное от материальных (объектных) характеристик предмета. Поэтому-то у А. Н. Леонтьева появляется личностный смысл, как сознательное представление о мотиве и как его содержание: осознать мотив — значит, осознать личностный смысл, «именно личностный смысл, а не объективное значение» [9, с. 120]. Д. А. Леонтьев в этом ключе говорит о жизненном смысле мотива (который определяется потребностями) как содержательной его характеристике. А под личностным смыслом мотива он понимает сознательное представление о жизненном смысле мотива: «Форма познания субъектом его жизненного смысла, презентации их в его сознании» [10, с. 113]. На основе этого различия Д. А. Леонтьев говорит о сознательности / бессознательности мотивов человека и возможности изменения их личностного смысла в процессе деятельности (здесь имеются в виду механизмы волевой регуляции В. А. Иванникова [6]) [10, с. 196]. Таким образом, мотив снимается не в объектных характеристиках предмета, но в его жизненном смысле для человека. Жизненный смысл, как мы писали выше, предполагает развитие человеком его жизненного мира, его бытия, что с необходимостью выводит на вопрос о смысле жизни, жизненном пути и, в конце концов, месте человека в истории развития человечества.

Итак, исходя из вышесказанного, мы можем констатировать следующие сдвиги в понятии «мотив» в современной отечественной психологии:

1. Смена систем рассмотрения мотива: от системы субъект — объект к системе личность — жизненный мир; от актуальности предмета потребности, необходимого для ее удовлетворения, к его потенциальности, его возможностям для развития жизненного мира.

2. С изменением систем рассмотрения связано и изменение статуса мотива, смысловая сущность которого теперь имеет «автономное», «самостоятельное» от сознания и деятельности существование. То есть мотив имеет собственную онтологическую реальность, не реальность потребности, но реальность личности.

3. Эта смысловая реальность рассматривается как первичная относительно сознания, понимаемого как ориентация в объектных характеристиках мира. То есть мир дан нам изначально в переживании и лишь вторично в значении.

Библиографический список

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998. — 335 с., С. 128
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. М.: МГУ, 1986. — 208 с.
4. Выготский Л.С. Психология // Мышление и речь. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Зинченко В. П. Посох О. Манделштам и Трубка М. Мамардашвили. М.: Мысль, 1991 г. — 327 с.
6. Иванников В. И. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 144 с.
7. Леви-Брюль А. Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 608 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 352 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. 1971.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
11. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. М. 1995.
12. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодаева — М.: Инст. практ. психол; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. — 356 с.
13. Мясичев В.Н. Хрестоматия под ред. Петровского. — с. 165 из Вопросы психологии, 1957, № 5.
14. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. — М.: Смысл, 2005. — 488 с.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб: Питер, 2003. — 512 с.
16. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Академия, 2002. — 288 с.
17. Франкл В. Воля к смыслу. — М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.
19. Фрейд З. Я и Оно. Тбилиси: Мерами, 1991. — 425 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990. — 330 с.
21. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 144 с.
22. Юнг К.Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / Под общ. редакцией С.Н. Сиренко. — М.: Серебряные нити, 1997. — 368 с.

КУБАРЕВ Вячеслав Сергеевич, старший преподаватель кафедры «Психология труда и организационная психология».

Статья поступила в редакцию 16.11.07 г.

© В. С. Кубарев

Книжная полка

Еникеев, М. И. Юридическая психология [Текст] : учебник / М. И. Еникеев; Моск. гос. юрид. акад. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2008. — 335 с. : рис., табл. — ISBN 978-5-482-01951-1.

Книга является десятым переработанным и дополненным изданием учебника «Юридическая психология», который получил признание как юристов, психологов, так и студентов. Учебник написан в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по дисциплине «Юридическая психология». Структура учебника позволит читателю получить информацию о юридической психологии и общепсихологических основах юридической психологии. В книге приводится большое количество иллюстраций, схем, таблиц и примеров, что поможет разобраться с учебным материалом и сделает процесс освоения учебной дисциплины более увлекательным.

Для студентов, аспирантов и преподавателей юридических, психологических факультетов и вузов, а также всех, кто интересуется вопросами психологии в различных сферах человеческой жизнедеятельности.