

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159. 922. 4

К. А. ПЕТРОВА

Омский государственный
педагогический университет

ЭТНИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье раскрывается психологическая сущность феномена этнического самосознания через выявление его базовых характеристик и функций, предлагается авторское определение этнического самосознания. Данная статья может быть интересна психологам, педагогам, руководителям организаций, по роду своей деятельности включенным в ситуации межэтнического общения. Особую актуальность высказанные теоретические положения несут для Омского региона, который по своему составу относится к полиэтническим.

В современной ситуации социальной нестабильности в нашей стране и в мире в целом у человека всё чаще возникает интерес к вопросу о своей этнической принадлежности. Это обусловлено, с одной стороны, увеличением числа межэтнических взаимодействий, а с другой — поиском ориентиров и стабильности в обществе, перенасыщенном информацией.

Психологами установлено (Э. Фромм, Э. Эриксон), что у человека существует врожденная потребность в принадлежности, в обретении чувства тождественности с группой. Э. Фромм называл ее настоящей потребностью, от удовлетворения которой зависит психическое здоровье человека [14]. Напротив, отсутствие чувства «мы», неудовлетворенность потребности в стремлении принадлежать к группе вызывают у человека чувство дискомфорта, психологического неблагополучия, что в итоге ведет к дезадаптации индивида в культуре и, как следствие, к психической дезорганизации личности, нарушению ее внутренней

целостности и стабильности [20]. Этнос как наиболее стабильная социальная группа обеспечивает удовлетворение этой потребности, ориентируя человека в окружающем мире на основе национальных традиций и правил поведения, защищая его, задавая общие жизненные ценности. В формировании психологически благополучной личности, а через это и здорового общества в целом, мы видим одну из важнейших функций этноса.

Интерес ученых различных областей знания (социологии, психологии, истории, социальной философии и др.) к проблеме этнического самосознания связан с напряженной этнической ситуацией в современном обществе. Этнические конфликты, этническое насилие, террористические акты стали частью социальной реальности. Решение проблем межэтнических отношений — это наша общая и наиболее актуальная задача. Исследование национальных взаимодействий представляется невозможным

без осознания необходимости изучения проблемы этнического самосознания как важнейшего фактора их формирования и развития, представляющего собой сложный феномен выбора определенной позиции в этническом многообразии.

Попытаемся охарактеризовать сущность феномена этнического самосознания. В трудах зарубежных исследователей термин «этническое самосознание» не встречается. В работах западных ученых-психологов явления, связанные с этим феноменом, рассматриваются через понятия социальной идентичности, этничности или этнической идентичности. Понятие «этническое самосознание» характерно именно для отечественной науки. Причем впервые оно появляется и начинает наполняться психологическим содержанием в русле советской этнографии. Отечественные ученые-этнографы относят этническое самосознание к числу этнических признаков, то есть признаков, по которым определяется принадлежность индивида к той или иной этнической общности, и даже ставят его в ряду этих признаков на первое место, аргументируя это тем, что появление у человека нового этнического самосознания фактически означает его принадлежность уже к другому этносу [3; 18]. Ю.В. Бромлей определяет этническое самосознание как непременное условие функционирования этноса [1]. Таким образом, в отечественной этнографии закладывается представление об этническом самосознании как главном признаке, по которому следует определять этническую принадлежность индивида, а также формируется идея о том, что сохранение и развитие этнического самосознания представителей этноса является главным условием сохранения этого этноса.

Сформированные в этнографии первичные представления о природе этнического самосознания были унаследованы психологией и получили дальнейшее развитие в рамках этой науки. Все психологические определения этнического самосознания можно разделить на две группы на следующем основании. В большинстве дефиниций исследуемого нами понятия акцент сделан на характеристике этнического самосознания как результата, некоей сформированной данности [5; 8; 15]. Наиболее ярко такой аспект подчеркивается, например, в определении, сформулированном И.З. Хабибулиной, где этническое самосознание представлено как некий набор структурных элементов, «всё что относится к образу «мы», то есть этнические автостереотипы, представления о языке, культуре, происхождении и историческом прошлом своего народа» [15, с. 11]. Такой подход к определению изучаемого понятия, с нашей точки зрения, не отвечает требованию раскрытия сущности этнического самосознания, поскольку оставляет за скобками ряд центральных для понимания психологической природы исследуемого феномена моментов: процесс его развития, системный характер, роль субъекта в формировании структурных компонентов этнического самосознания. Нужно отметить, что почти все определения этнического самосознания этой группой ученых не отличаются и содержательной полнотой, большей частью в них упоминаются лишь отдельные характеристики или структурные компоненты этнического самосознания.

В определениях этнического самосознания второй группой авторов существует указание не только на результат, на определенную совокупность элементов или качеств, но и на процессуальный характер этнического самосознания. Здесь этническое самосознание определяется как «результат осмысления людьми своей принадлежности к определенной

этнической общности» [4, с.118] или её «осознания» [9]. Уже сами термины «осмысление» и «осознание» содержат указание на процесс. В определениях ряда исследователей это звучит более отчетливо. Так, например, Т.Г. Стефаненко под этническим самосознанием понимает «в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенную степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов» [11, с.210]. Дефиниция этнического самосознания как «относительно устойчивой системы представлений и оценок реально существующих этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов жизнедеятельности этноса, в итоге формирования которой человек осознает себя в качестве представителя этнической общности» [19, с. 88] также предполагает всё же способность этой системы к изменению, а значит, подчеркивает некоторую динамическую сторону как особенность явления этнического самосознания. Солидаризируясь с точкой зрения исследователей второй группы, мы в понимании этнического самосознания близки к определению В.Ю. Хотинец, в котором, на наш взгляд, учитывается сложность и динамический характер изучаемого феномена.

При более подробном анализе можно выделить из имеющихся определений и третью группу исследовательских позиций (Левкович В.П., Панкова Н.Г, Хотинец В.Ю.), объединяющим основанием которой является то, что в определении сущности этнического самосознания делается акцент не только на причислении индивидом себя к определенной этнической общности и отделении от других, не только на формировании в сознании человека совокупности представлений и оценок своего этноса, но и на осознании личностью своего места в этнической общности как ее представителя, осознании своей уникальности как этнофора [6; 18].

Таким образом, на основе анализа дефиниций этнического самосознания, мы можем выделить его основные качества, характеризующие его как психическое явление. С позиций системного подхода все их можно разделить на системные и функциональные.

Системные качества — это, по словам Б.Ф. Ломова, интегральные качества психического явления, которые «недоступны прямому наблюдению и могут быть выявлены только путем научного анализа тех систем, к которым принадлежит человек и закономерностям которых подчиняется его поведение» [7, с.60]. То есть к ним относятся те характеристики этнического самосознания, которые определяют его сущность через встроенность в другие системы: систему личности в целом, а через нее в социальную систему. Основными качествами, характеризующими исследуемый нами феномен в системе «этническое самосознание — личность», являются изменчивость, рефлексивность, устойчивость.

Одним из важных свойств этнического самосознания является его изменчивость. Этническое самосознание интенсивно развивается в онтогенезе в период с дошкольного до юношеского возраста. Но и в последующие возрастные периоды оно изменяется, дополняется новыми представлениями и оценками. Развитие этнического самосознания становится возможным благодаря ядерному компоненту этнического самосознания — этнической идентичности. Изменения в содержании этнической идентичности, связанные с постоянно меняющимися представлениями, приводят к трансформации содержания этнического самосознания в целом [16].

Развитие этнического самосознания, расширение представлений личности об этнической картине мира и своем месте в нем, изменение оценки группового членства становится возможным благодаря свойству рефлексивности. Содержание этнического самосознания изменяется именно посредством механизма рефлексии, когда одни новые представления усваиваются личностью, а другие — отбрасываются.

В то же время, несмотря на свою изменчивость, этническое самосознание также и устойчиво. Это свойство проявляется в прочности тех представлений, которые стали содержанием этнического самосознания. Этнические стереотипы, ставшие содержанием этнического самосознания в дошкольном детстве продолжают оказывать влияние на поведение личности в зрелости [19].

К качествам, характеризующим этническое самосознание в составе социальной системы, следует отнести избирательность, относительную истинность содержания, обусловленность культурной средой, эгоцентричность.

Избирательность предполагает субъективность в построении представлений о чертах «своей» и «чужой» этнической группы. По словам, Ю.П. Платонова, «представление о народах не зеркально. Оно как бы преломляется через своеобразную призму, усиливающую одни черты и ослабляющую или вовсе стирающую другие» [2, с. 40].

Эта характеристика тесно связана с иной — относительной истинностью содержания этнического самосознания. Она предполагает, что носитель этнического самосознания располагает «приблизительно адекватным, неполным, содержащим заблуждения знанием» об этническом мире [13]. Содержание этнического самосознания не точно. Оно основано на объективной реальности, но не тождественно ей. Нередко в содержании данного феномена могут появляться представления о в реальности не существующих чертах своей или иной этнических групп [19].

Кроме того, сам факт существования этнического самосознания возможен только благодаря его обусловленности этнокультурной средой. Эту характеристику этнического самосознания хорошо иллюстрируют слова С.А. Рубинштейна: «Не существует Я вне отношений к Ты, и не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта» [10, с.636]. Возникновение, функционирование и развитие этнического «Я-образа» мыслимо только через ознакомление индивида с этническим многообразием мира, осознание этнической специфики «других».

Помимо вышеуказанных характеристик, этническому самосознанию свойственна эгоцентричность. Она предполагает восприятие и оценку «своей» и «чужих» этнических групп сквозь призму своей этнической культуры, в рамках нее усвоенных норм, ценностей, стереотипов. Как отмечает Н.М. Лебедева, такое предпочтение собственной этнической группы «является естественным социально-психологическим механизмом, обеспечивающим на индивидуальном уровне необходимое личности самоуважение, а на групповом уровне — сохранение этнической культуры и передачу ее последующим поколениям» [5, с.20].

Помимо системных качеств сущность этнического самосознания как психологического феномена отражена в его функциональных качествах, «раскрывающихся в динамическом процессе взаимодействия организма со средой» [7, с.60]. Как пишет Б.Ф. Ломов, «функций, «адресованных в никуда», просто

не существует. Они относятся к системам, в которые объект включен, и реализуются в этих системах» [7, с.61]. Это теоретическое положение позволяет нам классифицировать все функции этнического самосознания на две подгруппы, на основании их отношения к одной из двух систем, в которые включено этническое самосознание:

Первая подгруппа включает функции, реализующиеся в системе «этническое самосознание — личность». К ним относятся повышение личностью своей ценности, сохранение благополучия и психического здоровья личности. Кратко охарактеризуем их.

Благодаря этническому самосознанию происходит удовлетворение человеческой потребности в тождественности, и, тем самым, сохранение психического здоровья и благополучия личности [14;20]. Реализация стремления человека принадлежать группе находит свое полное выражение в одной из самых устойчивых групп — этносе.

Кроме того, через принадлежность к этнической группе происходит повышение личностью своей ценности (Г.У. Солдатов). Заметим тот факт, что уникальность и отличительность начинают занимать всё более и более высокое место в иерархии жизненных ценностей. И этническая принадлежность человека, в особенности, если он является представителем этнического меньшинства, является способом обратить на себя внимание, выделиться на фоне окружающих через этничность [12].

Вторую группу составляют функции, реализующиеся в системе «этническое самосознание — социальная среда».

Сюда следует отнести непосредственно такую функцию этнического самосознания, как определение этнической принадлежности. Большинство исследователей-психологов, а также этнографов и социологов солидарны во мнении, что именно этническое самосознание личности, то каким образом она определяет и осознает свою этническую принадлежность, — а не иные признаки (национальная принадлежность родителей, территориальное и культурное происхождение, антропологические признаки, языковые, религиозные и др. особенности) — является главным определителем этничности. Точным выражением этой точки зрения стали слова этнографа В.И. Козлова о том, что среди других этнических признаков этническое самосознание стоит на первом месте, так как появление у индивида нового этнического самосознания, как правило, означает его принадлежность уже к другому этносу [3].

Важной функцией этнического самосознания является его роль в сохранении этнической общности. Ю.В. Бромлей считает этническое самосознание обязательным условием существования этноса [1]. Фактически, для того, чтобы мы могли говорить о функционировании этноса, необходимо, чтобы были люди, которые смотрят на себя, как на один народ, то есть являются носителями определенного этнического самосознания.

Одна из функций исследуемого феномена проявляется в том, что с помощью этнических стереотипов, онтогенетически ранних образований этнического самосознания, этническое самосознание выполняет функцию ориентации человека в сложной и многообразной этнической картине мира, осуществляет поиск в ней места и роли этнофора. Кроме того, сама этническая принадлежность, по словам Г.У. Солдатовой, является одним из средств приспособления, ориентировки и достижения социальных целей в современном сложном мире [12].

Этническое самосознание не только ориентирует человека в мире, но и, организуя в его сознании многообразие этнических представлений и оценок, осуществляет функцию экономии личностью жизненного времени и сил на построение поведенческих моделей в ситуациях межэтнического взаимодействия и иных жизненных ситуациях.

Итак, через анализ функциональных параметров этнического самосознания мы видим, что развитие этнического самосознания обеспечивает личности поддержку и ориентацию в мире, сохраняя тем самым ее психологическое благополучие.

Резюмируя вышесказанное, опираясь на дефиницию этнического самосознания В.Ю.Хотинцев, мы предлагаем следующее определение изучаемого феномена. С нашей точки зрения, этническое самосознание представляет собой сложную развивающуюся систему, складывающуюся в процессе опосредованного усвоения относительно устойчивых и истинных представлений, оценок и переживаний о чертах своей и иных этнических групп. В итоге формирования данной системы человек осознает себя и ведет себя как представитель этнической общности.

Таким образом, этническое самосознание представляет собой сложный многоаспектный феномен, в основе которого лежит система представлений и оценок той этнической группы, с которой индивид сопоставляет себя по ряду этнических признаков. Этническое самосознание предполагает не только знание о своей этнической общности и отношение к членству в ней, но и проявление себя как представителя этнической общности в поведении и деятельности. Развитие этнического самосознания обуславливает принадлежность человека к тому или иному этносу, является с этнопсихологической точки зрения главным критерием этой принадлежности и способствует сохранению психического благополучия личности.

Библиографический список

1. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. — М. : Наука, 1983. — 412 с.
2. Введение в этническое самосознание [Текст] : учеб. пособие ; под ред. Ю.П.Платонова. — СПб. : СПбГУ, 1995. — 318 с.
3. Козлов, В.И. О понятии этнической общности // Советская этнография. — 1967. — №2. — С. 109-111.
4. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. — М. : Экзамен, 2002. — 448 с. — ISBN 5-94692-051-0.
5. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. — М. : Ключ-С, 1999. — 224 с.
6. Левкович, В.П., Панкова, Н.Г. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания // Этническая психология : хрестоматия ; под ред. А.И. Егоровой. — СПб. : Речь, 2003. — 320 с. — ISBN 5-9268-0211-3.
7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1999. — 350 с.
8. Налчаджян, К.А. Этническое самосознание и его подструктуры на примере армянского этноса // Вопросы психологии. — 2006. — №5. — С. 22 — 36.
9. Платонов, Ю.П. Этническая психология. — СПб. : Речь, 2001. — 320 с. — ISBN 5-9268-0070-6
10. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 1998. — 721 с.
11. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. — М. : ИПРАН, Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 320 с. — ISBN 5-88687-071-7.
12. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. — М. : Смысл, 1998. — 389 с.
13. Философский энциклопедический словарь ; под ред. С.С. Аверинцева. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
14. Фромм, Э. Здоровое общество. — М. : АСТ, 2007. — 608 с.
15. Хабибулина, И.З. Положительные стимулы раннего пробуждения национального самосознания у дошкольников : автореф. дисс...канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2004. — 23 с.
16. Хотинцев, В.Ю. К вопросу об основных подходах к изучению этничности в зарубежной и отечественной науке (позиция этнопсихолога) // Мир психологии. — 2001. — № 4. — С. 135-145.
17. Хотинцев, В.Ю. Этническое самосознание. — СПб. : Алетей, 2000. — 240 с. — ISBN 5-89329-225-1
18. Чебоксаров, Н.Н. Проблемы происхождения древних и современных народов. — М. : Наука, 1964. — 418 с.
19. Шогенов, А.А. Этническое самосознание горских евреев и осетин, проживающих в диаспорах в Кабардино-Балкарской Республике : дисс...канд. психол. наук. — М., 1999. — 189 с.
20. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. — М. : Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. — 341 с.

ПЕТРОВА Ксения Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, аспирантка кафедры общей и педагогической психологии.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.05.2008 г.
© Петрова К.А.

ОСОБЕННОСТИ ИНТРОВЕРСИИ, ЭКСТРАВЕРСИИ, НЕЙРОТИЗМА И ДЕМОНСТРАТИВНО-ШАНТАЖНОГО ВИДА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Статья содержит теоретические материалы, на основе которых выведен проблемный ряд особенностей интроверсии экстраверсии и нейротизма у осужденных с высоким уровнем суицидального риска.

В современных условиях необходимость предметного изучения личностных и индивидуальных особенностей осужденных обусловлено тем, что с каждым годом фиксируется значительный рост демонстративно — шантажного поведения в исправительных учреждениях.

В теории К.Г. Юнга две основные направленности, или жизненные установки существуют в человеке одновременно, но одна из них обычно становится доминантой: «Каждый человек обладает обоими механизмами, экстраверсией и интроверсией, и только относительный перевес того или другого определяет тип ... Периодическое чередование этих психических функций характеризует нормальную жизнедеятельность. Это естественно ведет к доминированию одного механизма над другим. Если такое доминирование становится по какой-либо причине постоянным, возможно говорить о наличии типа, как привычного доминирующего механизма... Отсюда следует, что чистый тип не может существовать в том смысле, что один механизм полностью исключает другой» [1 с. 13-42].

Таким образом, согласно теории К.Г. Юнга, в изолированном виде экстравертной и интровертной установки не существует. Обычно они присутствуют обе и находятся в оппозиции друг к другу: если одна проявляется как ведущая и рациональная, другая выступает в качестве вспомогательной и иррациональной.

В экстравертной установке проявляется направленность интереса к внешнему миру — другим людям и предметам. Экстраверт подвижен, разговорчив. Быстро устанавливает отношения и привязанности, внешние факторы являются для него движущей силой. Интроверт, напротив, погружен во внутренний мир своих мыслей, чувств и опыта. Он созерцателен, сдержан, стремится к уединению, склонен удалиться от объектов, его интерес сосредоточен на самом себе.

К.Г. Юнг дает довольно подробное описание личностных черт, характерных для интроверта и экстраверта. Экстраверт видится личностью, которая ценит окружающий мир, как материальный, так и нематериальный, его аспекты (достаток, богатство, власть, престиж); он ищет социального одобрения и склонен следовать устоям общества; он социабелен,

легко приобретает друзей и доверяет окружающим. Он проявляет внешнюю, физическую активность, тогда как активность интроверта относится к более психической, интеллектуальной сфере. Экстраверт изменчив, любит все новое — вещи, людей, впечатления. Он эмоционально возбудим, но его чувства никогда не бывают очень глубокими; он в определенной степени равнодушен, беспристрастен, рационален, меркантилен, упрям. Он стремится быть свободным, беззаботным и доминирующим. Это краткое описание не претендует на нечто большее, чем простое обобщение некоторых характерных черт экстраверта, которые, однако, по мнению Юнга, связаны между собой, что позволяет выделить экстраверсию как отдельный тип [9].

В теории Юнга, помимо экстраверсии — интроверсии, мы можем отчетливо видеть наличие другого, подразумеваемого, независимого фактора, хотя сам Юнг никогда формально не разрабатывал эту часть своей концепции. Этот фактор Г.Ю. Айзенк условно называет «аномальность» или «нейротизм» и определяет как общее для истерии и психостенического качества, отличающее его носителя от здоровой личности. Независимость нейротизма от интроверсии особенно подчеркивалась Юнгом К.Г.: «Не следует считать интроверсию чем-то более или менее схожим с нейротизмом. Как понятия, они не имеют ничего общего между собой» [10 с. 154-159].

Ядром теории Г.Ю. Айзенка является разработанная им концепция того, что элементы личности располагаются иерархически. Г.Ю. Айзенком была построена четырехуровневая иерархическая система организации поведения.

Нижний уровень — специфические действия или мысли, индивидуальный способ поведения или мысли, которые могут быть, а могут и не быть характеристиками личности. Например, можно представить себе студента, который начинает рисовать в своей тетради геометрические узоры, если у него не получается выполнить задание. Но если его конспекты не изрисованы вдоль и поперек, мы не можем утверждать, что такое действие стало привычным.

Второй уровень — это привычные действия или мысли, то есть реакции, которые при определенных

условиях повторяются. Если студент постоянно с упорством трудится над заданием до тех пор, пока не получится решение, такое поведение становится его привычной реакцией. В отличие от специфических реакций, привычные реакции должны появляться достаточно регулярно или быть последовательными.

Третий уровень в сформулированной Айзенком иерархии занимает черта. Он определяет черту как важное, относительно постоянное личное свойство. Черта формируется из несколько взаимосвязанных привычных реакций. Например, если студент имеет привычку всегда выполнять задания в классе и всякую другую работу также не бросает, пока не закончит ее, то можно сказать, что он обладает чертой настойчивости.

Четвертый, высший уровень организации поведения — это уровень типов. Тип формируется из нескольких связанных между собой черт. Например, настойчивость может быть связана с чувством своей неполноценности, плохой эмоциональной приспособленностью, социальной робостью и еще несколькими чертами, которые вместе образуют интровертный тип.

Рассматривая иерархическую модель личности, по Г.Ю. Айзенку, следует отметить, что здесь слово «тип» предполагает нормальное распределение значений параметров на континууме. Поэтому, например, понятие экстраверсия представляет собой диапазон с верхним и нижним пределами, внутри которого находятся люди, в соответствии с выраженностью данного качества. Таким образом, экстраверсия — это не дискретный количественный показатель, а некий континуум. Поэтому Айзенк Г.Ю. использует в данном случае термин «тип».

Им было установлено четыре критерия для идентификации факторов. Во-первых, должно быть получено психометрическое подтверждение существования фактора. Естественное следствие этого критерия — фактор должен быть статистически достоверным и проверяемым. Другие исследователи, принадлежащие к независимым лабораториям, также должны быть способны получить этот фактор. Второй критерий — фактор должен обладать свойством наследования и удовлетворять установленной генетической модели. Этот критерий исключает из рассмотрения выученные характеристики, такие, как, например, умение подражать голосам известных людей, или политические, или религиозные убеждения. Третье — фактор должен иметь смысл с точки зрения теории. Последний критерий существования фактора — это его социальная уместность, то есть нужно показать, что математически выведенный фактор имеет отношение (не обязательно строго причинное) к социальным явлениям, например, таким, как злоупотребление наркотиками, склонность попадать в неприятные ситуации, выдающиеся достижения в спорте, психотическое поведение, преступность и т.д. [1].

Айзенк утверждал, что каждый из выделенных им типов отвечает этим четырем критериям идентификации личностных характеристик [9].

В своем раннем исследовании он выявил два основных типа, которые он назвал интроверсия-экстраверсия и нейротизм — стабильность. Эти два измерения личности не зависят друг от друга. Соответственно людей можно разделить на четыре группы, каждая из которых представляет собой некую комбинацию высокой или низкой оценки в диапазоне одного типа вместе с высокой или низкой оценкой в диапазоне другого типа. Большинство людей склонны быть ближе к средней точке — в обоих диапазонах типов — и

поэтому получают не столь экстремальные характеристики (таблица 1).

Термин «экстраверсия», вместе с противоположным ему термином «интроверсия», имеет неодинаковое значение у разных теоретиков. Например, как уже было сказано выше, К.Г. Юнг выделял два достаточно широких типа личности, называя их «интровертностью» и «экстравертностью». Его определение этих категорий несколько отличается от общепринятого понимания. Он считал экстравертными людей, имеющих объективный и непредвзятый взгляд на вещи, тогда как интроверты в его теории — это те, кому свойственно очень субъективное или индивидуальное восприятие мира [9].

Концепция экстравертности-интровертности Айзенка ближе к общепринятой. Экстравертный тип характеризуется, в первую очередь, общительностью и импульсивностью, но также легкостью, оживленностью, остроумием, оптимизмом и другими чертами людей, которые получают удовольствие от общения с другими.

Интроверты характеризуются чертами, противоположными тем, которые можно найти у экстравертов. Их можно описать как людей тихих, пассивных, необщительных, скрытых, задумчивых, пессимистичных, миролюбивых, здравомыслящих и хорошо контролирующих свое поведение. Однако, согласно Айзенку, принципиальные различия между экстраверсией и интроверсией не поведенческие, а скорее, биологические или генетические по природе [1].

К. Леонгард имеет свою собственную точку зрения на понятия интроверсии, экстраверсии: «В эти понятия я также вкладываю смысл, несколько отличный от общепринятого, хотя они и без того лишь частично сохранили содержание, которое в них в свое время вкладывал Юнг К.Г.» [5].

Также он считает, что эти понятия тесно связаны с периодом переходного возраста, то есть с периодом формирования у ребенка психики взрослого человека.

Леонгард К. отмечает, что решение в интровертированном плане может быть менее реалистичным и менее объективным, чем в интровертированном, поскольку последнее, принимаемое после основательного и всестороннего взвешивания, всегда бывает более здравым, трезвым. В этом Леонгард соглашается с Юнгом, когда тот говорит: «Экстравертированные натуры ориентируются на данные конкретные факты, интровертированный человек вырабатывает собственное мнение, которое он как бы «вдвигает» между самим собой и объективной данностью» [5].

Демонстративно-шантажные реакции (в отличие от суицидального поведения) осужденные используют с той целью, чтобы путем психологического давления получить для себя прямо или опосредованно какие-либо преимущества: избавиться от грозящих неприятностей (избежать водворения в ШИЗО или перевода на более строгий режим, разжалобить окружающих, вызвать их сочувствие, получить одобрение единомышленников и т. д.), привлечь к себе внимание окружающих с целью доказать свою «исключительность» (у истероидных личностей) либо добиться помощи в серьезной и опасной для данного лица ситуации [6].

Поскольку в этих случаях осужденные сознательно (лица с выраженными истерическими чертами характера бессознательно) предпринимают опасные для жизни действия, которые могут привести к несчастному случаю (соучастники не вовремя сняли с петли, случайно перерезан крупный кровеносный сосуд,

Характеристика интровертированного и экстравертированного типов

	СТАБИЛЬНЫЙ	НЕВРОТИЧНЫЙ
ИНТРОВЕРТ	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Легко поддающийся переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
ЭКСТРАВЕРТ	Лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

внесена инфекция, произошло прободение внутреннего органа, например желудка, и т. д.). А некоторые из них в такой форме выражают «мольбы о помощи». Необходимо тщательно выяснить причины подобного поведения. И только после этого следует принимать либо штрафные санкции (поместить в ШИЗО, избрать более строгую меру пресечения), либо, в зависимости от причин, оказать реальную помощь (перевести в другой отряд и т. д.) [6].

Основные признаки демонстративно-шантажного поведения: осознанность; преднамеренность; целеустремленность; проявляется в «переломные» моменты для осужденного (отказ в досрочном освобождении, ожидаемый перевод из ВК во взрослую колонию, ожидание дисциплинарного наказания или неформальных санкций со стороны «тюремного» сообщества и т. д.).

Демонстративно-шантажное поведение условно можно разделить на рациональное, отличающееся продуманностью и целенаправленностью действий, и преимущественно аффективное. В последнем случае осужденный заранее не прорабатывает сценарий, в его действиях преобладают экспромт, экзальтация, театральность. Однако следует иметь в виду, что, как правило, подобные «спектакли» разыгрывают лица с истероидными чертами характера, и они также могут иметь трагические последствия.

Особенностями проведения демонстративно-шантажных акций осужденных в условиях исправительного учреждения являются их «экзотичность» и «обязательность» выполнения. Согласно негласным законам «тюремной» субкультуры объявленную акцию нужно довести до конца (по принципу: «пригрозил — исполни»). Иначе, к примеру, снятая безрезультатная голодовка дает администрации повод не реагировать на подобные действия других осужденных [6].

В случаях явного (не замаскированного под несчастный случай или заболевание) членовредительства осужденный старается выбрать шокирующий окружающих способ его совершения, так как «простое» «вскрытие» вен уже не производит впечатления, либо пытается придать широкой огласке в принципе безобидные действия, что в замкнутых условиях исправительного учреждения самостоятельно осуществить почти невозможно.

Гораздо эффективнее вскрыть брюшную полость заточенным «веслом» (ложкой) перед изумленным младшим инспектором, прилюдно проглотить сварочные электроды, гвозди, куски проволоки или пружины от кровати, медицинский шпатель, либо на глазах доктора разжевать ртутный термометр. В подобных случаях осужденный обязательно попадет на больничную койку на две-три недели, и его авторитет в глазах лиц, отбывающих наказание, возрастет, пусть даже ценой частичной потери здоровья. При отказе

от заявленного намерения, если руководствоваться тюремно-лагерными «понятиями», ему грозят потеря уважения и возможность испытать все тяготы лагерной жизни вплоть до невыносимых. Это обстоятельство необходимо учитывать воспитателям и психологам, работающим с осужденными [6].

Симуляция заболевания в условиях исправительного учреждения является более сложным, но менее болезненным способом попасть в медицинское учреждение, где можно «отдохнуть», откуда легче совершить побег. «Рецепты» симуляции разнообразных заболеваний передавались, накапливались и совершенствовались многими поколениями осужденных. Так, учащенное сердцебиение, нарушение сердечного ритма вызывались употреблением водного настоя табака, очень крепкого чая.

Симулировать психическое расстройство значительно сложнее, чем заболевание кожи или внутренних органов. Чаще всего мнимые больные демонстрируют отдельные симптомы (галлюцинации, бред, расстройства памяти, мутизм) и синдромы (ступор, возбуждение, депрессия), реже определенные клинические формы заболеваний. Наиболее типичным признаком симуляции психического заболевания является демонстрация симптомов, которые этому расстройству не свойственны («сверхсимуляция»).

Полностью разрешить проблемы суицидов, а тем более демонстративно-шантажного поведения в ИУ невозможно. Другое дело, если причиной саморазрушающего поведения человека является совокупность внешних обстоятельств (издевательства, угроза реальных мучений, постоянное психологическое давление — доведение до самоубийства, ситуативные стрессорные факторы) и субъективных характеристик (болезнь, депрессия, чувство утраты жизненных перспектив, смысла жизни, углубление социальной дезадаптации в условиях ИУ и т. д.). В этих случаях своевременная действенная помощь (наведение должного порядка и противодействие криминальному влиянию — сфера деятельности руководства учреждения и оперативных служб; своевременное выявление психических заболеваний, купирование депрессивных и реактивных состояний — область работы психиатра учреждения; обучение методам бесконфликтного поведения в сложных ситуациях, раскрытие и помощь в реализации «сильных» сторон характера, в достижении адекватной самооценки и раскрытии возможных позитивных жизненных перспектив и т. д. — работа психологических и воспитательных структур; помощь в выявлении настоящих социальных проблем и обучении способам их рационального решения — социальных работников) может существенно снизить уровень суицидального поведения среди осужденных [6].

Разумеется, при этом важно уже при поступлении в карантинные отделения ИУ (ВК) начать работу по

выявлению лиц с высоким риском суицидальных или демонстративно-шантажных поступков (лица, ранее совершавшие попытки суицида, имеющие близких родственников, закончивших жизнь самоубийством; явные сенситивные акцентуанты, отличающиеся высокой чувствительностью; истероидные акцентуанты, для которых более характерны реакции демонстративно-шантажного характера; лица с психическими аномалиями, которые из-за своих психических особенностей могут стать жертвами издевательств, сомнительных развлечений и т. д.).

В процессе отбывания наказания списки лиц, попавших в группы «риска», должны уточняться и дополняться с учетом данных об особенностях адаптации к условиям отбытия наказания; характера взаимоотношений с формальными и неформальными группами осужденных; занимаемого положения в неформальной «тюремной» субкультуре; особенностях нарушений режима и реагирования на наказания и т. д. [6].

К факторам, снижающим эффективность мероприятий по профилактике суицидов, относятся: отсутствие стройной системы учета, регистрации и анализа суицидальных происшествий, что обусловлено отсутствием или недостаточностью методического материала по проблемам суицидов в ИУ (ВК), слабой технической оснащенностью, в частности, компьютерной техникой, позволяющей оперативно использовать имеющуюся информацию, накапливать статистический материал, использовать опыт работы специалистов других ИУ (ВК).

Соккрытие информации о суицидальных попытках без тяжелых телесных повреждений; при завершенных же суицидах выяснение действительных причин часто подменяется всех устраивающим выводом: «тяжелые воспоминания», «совесть замучила», либо поиском «виновных» среди наименее защищенных сотрудников (младших инспекторов, врачей и психологов); в итоге — причины не устраняются, качество профессиональной работы специалистов (психиатров, психологов) снижается, количество суицидов растет; слабое взаимодействие в профилактической работе воспитательной, психологической, медицинской служб, оперативного отдела, отдела безопасности, других должностных лиц; недостаточная психолого-педагогическая компетентность офицерского состава и непонимание стоящих перед ними в современных условиях задач, в итоге слабая индивидуальная работа по изучению осужденных, неудовлетворительная выявляемость лиц, находящихся в состоянии психологического кризиса, попытки решения встающих проблем чисто административными способами, недооценка значимости работы специалистов-психологов, социологов и психиатров ИУ [6].

Подводя итог, следует отметить, что решение указанных проблем в значительной мере позволит

повысить эффективность профилактической работы и воспитательного воздействия на осужденных, снизит потенциальную опасность чрезвычайных происшествий в исправительных учреждениях, в какой-то степени оптимизирует отношения лиц, отбывающих наказание, с персоналом, что, в целом, соответствует основному направлению реформирования уголовно-исполнительной системы в сторону дальнейшей гуманизации и приобщения к общемировым человеческим ценностям, а также Концепции социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными до 2010 г. При этом речь идет совсем не о призывах к «гуманному отношению к преступнику», а о практической целесообразности и назревшей необходимости пересмотра отношения к лицам, отбывающим наказание.

Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности. — СПб. : Ювента, 1999. — 263 с.
2. Бартол К.Р. Психология криминального поведения. — СПб. : прайм ЕВРОЗНАК, 2004. — 352 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. — СПб. : Питер, 2001. — 640 с.
4. Даниловский С.Л. Личностные свойства осужденных и социально-психологические методы их исследования / С.Л. Даниловский, В.Е. Петухов, Г.Ф. Хохряков. — М. : изд. ВНИИ МВД СССР, 1982. — 72 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. — М. : Эксмо-пресс, 2001. — 448 с.
6. Новиков В.В. Проблемы суицидального и демонстративно-шантажного поведения среди осужденных ИУ / В.В. Новиков // Ведомости УИС. — 2007. — №12. — С. 39 — 41.
7. Сухов А.Н. Социально-психологические явления в среде осужденных. Учебное пособие. — Рязань РВШ МВД СССР, 1987. — 64 с.
8. Хохряков Г.Ф. Личность в условиях изоляции. / Г.Ф. Хохряков, В.П. Голубев, Ю.Н. Кудряков. — М. : Изд. ВНИИ МВД СССР, 1983. — 80 с.
9. Юнг К.Г. Психологические типы. — М. : Эксмо-пресс, 2001. — 480 с.
10. Юнг К.Г. Хрестоматия. Психология эмоций. Эмоциональные психологические типы ; под ред. В. Вилюнаса. — СПб. : Питер., 2004. — 529 с.
11. Профилактика суицидального поведения в УИС : методические рекомендации. — МЮ РФ УИН по Томской области, 2002. — 52 с.

ЗЕМЛИН Дмитрий Николаевич, соискатель кафедры юридической психологии Рязанской академии права и Управления ФСИН России, начальник психологической службы УФСИН России по Омской области.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.06.2008 г.
© Землин Д.Н.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье представлены результаты экспериментального исследования выявления влияния стилей семейных взаимоотношений на индивидуально-психологические особенности личности подростка. Описаны выявленные индивидуально-психологические особенности личности подростка и специфические стили семейных взаимоотношений, характерные для матерей и отцов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее эффективными стилями семейных взаимоотношений являются «партнерский развивающий» стиль матери и «эмотивный партнерский» стиль отца.

Подростки, в связи с социально-экономическими преобразованиями, предъявляющими значительные требования к индивидуальной адаптации и активизации личности в новых социальных условиях, оказались сегодня в наиболее трудном положении, потому что потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируются происходящими сейчас процессами; с другой — жестко сталкиваются, во-первых, с отсутствием понимания, уважения со стороны родителей, что усложняется негативными установками родителей на родительские и супружеские отношения и неоптимальными родительно-детскими отношениями; во-вторых, с отсутствием условий для реального выхода подростка на серьезные дела общества.

Данное противоречие приводит к внутреннему конфликту и искусственной деформации индивидуально-психологических особенностей личности подростка.

Индивидуально-психологические особенности личности мы определяем как психические особенности (явления) личности, отражающие ее индивидуальность, уникальность, отличие от других личностей. Индивидуальная особенность по отдельно взятой психологической характеристике выступает как «одна из многочисленных форм проявления индивидуальности [1, с. 21].

Наиболее четко деформации индивидуально-психологических особенностей личности подростка прослеживаются через изменение структур самосознания, находящихся в неразрывном единстве трех сторон: когнитивной (самопознание), эмоциональной (отношение к себе) и регулятивной. Распознавание составляющих компонентов самосознания, точная диагностика «проблемных мест» позволяет установить специфику индивидуально-психологических особенностей личности подростка и гармонизировать развитие рассматриваемого индивидуально-психологического личностного свойства, что приведет к активной адаптации подростка в современных социокультурных условиях [2].

На важную роль супружеских, родительских и родительно-детских отношений в развитии станов-

лении личности подростка указывают Т.В. Архиреева, Л.И. Божович, М.И. Буянов, М.В. Быкова, А.Я. Варга, Л.И. Вассерман, И.В. Гребенщиков, Д. Добсон, В.И. Зацепин, А.И. Захаров, Н.Э. Касаткина, С.В. Ковалев, Н.Н. Обзоров, Д.А. Райгородский, В. Сатир, Е.О. Смирнова, Л.С. Славина, Л.С. Спиваковская, О.В. Степанова, В.В. Столин, А.И. Ташева В.Я. Титаренко, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, Л.Я. Ясюкова и другие авторы.

Объект исследования — индивидуально-психологические особенности личности подростка.

Предмет исследования — стили семейных взаимоотношений и их влияние на индивидуально-психологические особенности личности.

Цель исследования — выявление влияния стилей семейных взаимоотношений на индивидуально-психологические особенности личности подростка.

Задачи исследования:

1. Выявить индивидуально-психологические особенности личности подростка.
2. Выявить специфические стили семейных взаимоотношений, включающие в себя супружеские, родительские и родительно-детские отношения, характерные для матерей и отцов.
3. Выявить влияние стилей семейных взаимоотношений на индивидуально-психологические особенности личности подростка.
4. Разработать вариант программы психокоррекции, направленной на формирование эффективных (оптимальных) взаимоотношений между родителями и подростками.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что индивидуально-психологические особенности личности подростка обусловлены супружескими, родительскими и родительно-детскими отношениями. Их различные сочетания образуют специфические стили семейных взаимоотношений, которые существенно влияют на индивидуально-психологические особенности личности подростка.

В исследовании принимали участие 138 человек: 92 родителя (36-52 лет) и 46 подростков (15-17 лет) из них 32 девушки и 14 юношей.

Экспериментальной базой явились МОУ «Гимназия № 12» Советского административного округа

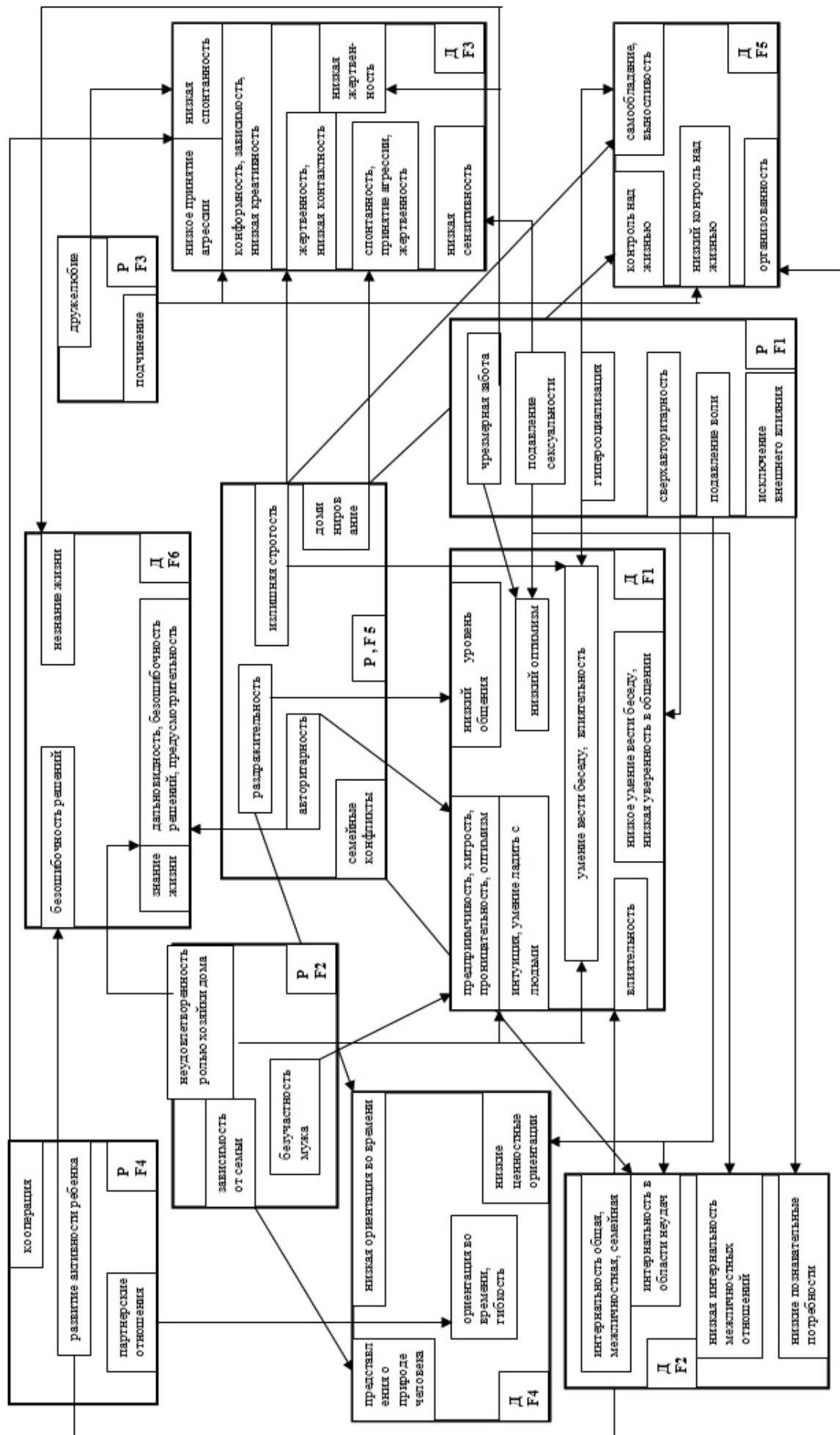


Рис. 1. Корреляционная матрица взаимосвязей стилей семейных взаимоотношений и индивидуально-психологических особенностей личности подростка (выборка «мать – подросток»)

и МОУ «Межшкольный учебный комбинат» Ленинского административного округа г. Омска.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

— комплекс методик для диагностики индивидуально-психологических особенностей личности: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна — для изучения эмоционального компонента самосознания; «Самооценка-25», разработанная В.Н. Куницкой — когнитивного компонента; «Самоактуализационный тест» Л.Я. Гозмана и «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина — регулятивного компонента;

— комплекс методик для выявления стилей семейных взаимоотношений: «Методики диагностики межличностных отношений» Т. Лири — для изучения типов супружеских отношений, «Методика PARI» Е. Шеффер и Р. Белла — для изучения супружеских, родительских и родительно-детских отношений; «Тест-опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина — для изучения стилей родительно-детских отношений.

Для обработки полученных результатов нами использовались количественные и качественные методы математико-статистического анализа: среднее значение, стандартное отклонение, ранговый коэффициент корреляции Спирмена, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Крускала-Уоллиса и факторный анализ.

На одном из основных этапов экспериментального исследования, проведено изучение данных подростковой выборки. С помощью метода факторного анализа, результаты использованных тестов структурированы в укрупненные группы факторов, характеризующих индивидуально-психологические особенности личности (ИПОЛ) подростков. На основании факторного анализа выделено шесть компонентов, которые мы рассматриваем как структурные компоненты самосознания, определяющие ИПОЛ подростка.

Первый компонент, обозначенный нами как «компонент самооценки» (Д, F1) связан с оцениваем подростком своего умения находить общий язык с разными людьми, вести беседу, влиять на окружающих.

«Компонент самоконтроля» связан как с общей интернальностью (Д, F2).

Третий компонент «межличностной чувствительности» (Д, F3), где эмпатийные способности личности связаны с такими особенностями как сензитивность и спонтанность.

В «компоненте самовосприятия» (Д, F4) система ценностных ориентаций представлена как качества самоактуализирующейся личности, которой присуще восприятие себя и жизни во всей ее целостности и красоте текущего момента, самоуважение и положительное самопринятие.

Пятый компонент — «компонент саморегуляции» (Д, F5) представлен такими ИПОЛ подростка, как умение сдерживать импульсивное поведение, использовать волю для достижения определенных целей, организовывать свое время, структурировать и контролировать свою деятельность.

Шестой компонент — «рефлексивный» (Д, F6) — определяется рядом таких ИПОЛ как предусмотрительность, дальновидность, безошибочность решений, ориентация на личный опыт.

На следующем этапе исследования в группах матерей и отцов проведен факторный анализ результатов тестовых методик, направленный на выявление основных стилей семейных взаимоотношений.

По результатам факторного анализа в группе мате-

рей выявлено 5 стилей семейных взаимоотношений. Наиболее авторитарными являются гиперопекающий (Р, F1) и агрессивный стиль взаимоотношений (Р, F5). Ориентация на эмотивный приспособительный стиль взаимоотношений (Р, F3) определяет принятие, доброжелательность к подростку, что также может проявляться и в деструктивных характеристиках: желание избегать любых семейных конфликтов через подчинение и зависимость. В стиле «смещение семейных ролей» (Р, F2) акценты смещаются на неудовлетворенность матери собственной семейной ролью и полным отстранением отца от выполнения обязанностей по воспитанию и развитию подростка. Самый конструктивный стиль взаимоотношений — партнерский развивающий стиль (Р, F4), имеющий целью развитие активности подростка и построение с ним партнерских отношений.

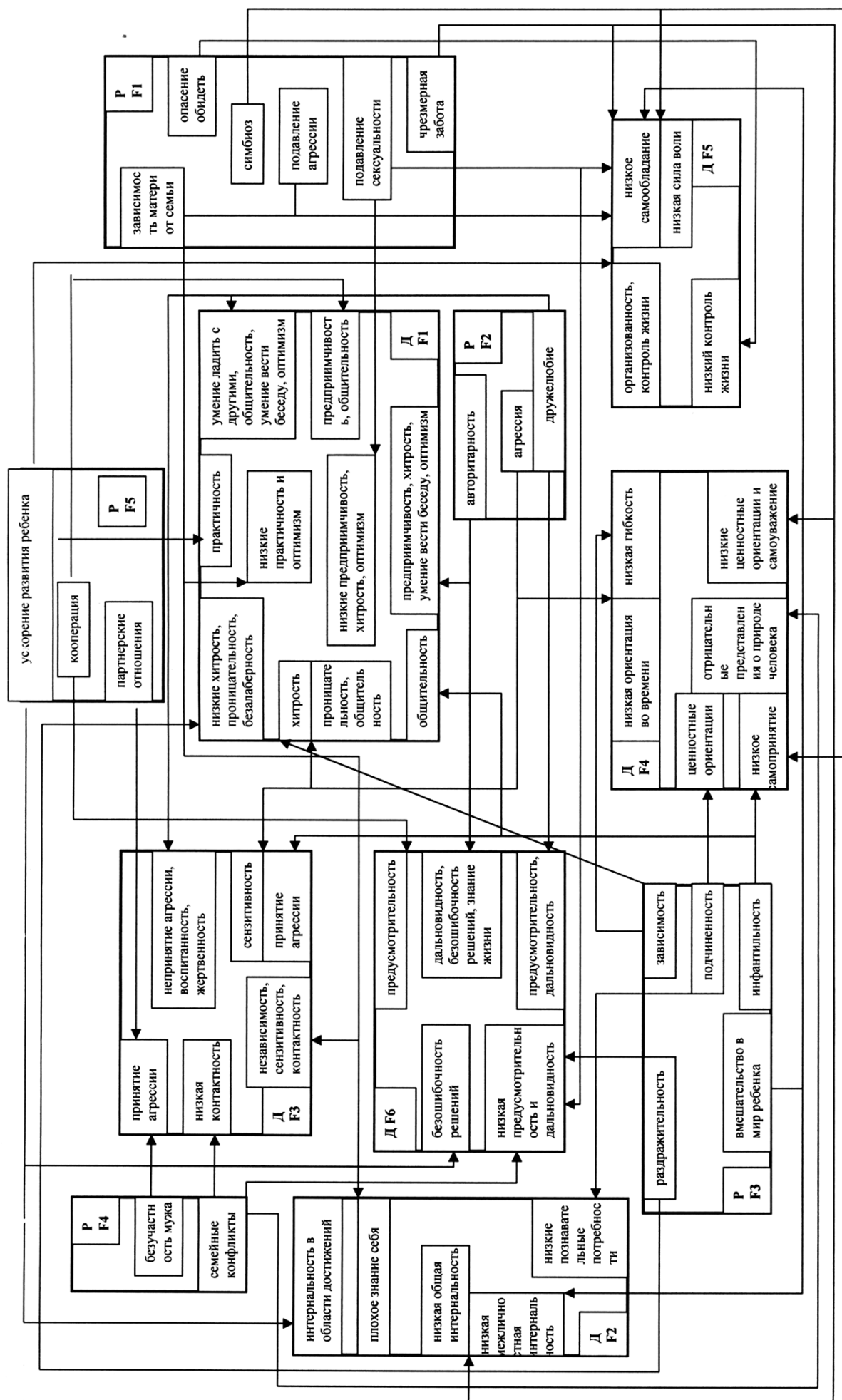
В результате факторного анализа в группе отцов выявлено пять стилей семейных взаимоотношений. При этом сравнение с выборкой матерей показывает ряд отличительных особенностей. Так, в мужской группе выявлено два отстраненных стиля: в одном случае (Р, F2) фигура отца формально присутствует и наделена всеми мужскими качествами, но она не оказывает какого-либо значимого влияния на родительно-детские отношения. В случае использования отстраненного конфликтного стиля взаимоотношений (Р, F4) отец применяет авторитарный тип отношений к супруге при соблюдении излишней эмоциональной дистанции с подростком и общем конфликтном фоне в семье. Выявлено два зависимых стиля (Р, F1 и F3). Гиперопека при доминирующей фигуре матери отличается симбиотической зависимой включенностью отца в структуру семьи, который поддерживает общую линию взаимоотношений с подростком, формируемую матерью. При реализации инфантильного стиля взаимоотношений, отец оказывается в подчиняемом положении в отношениях с супругой. Также выявлен конструктивный стиль взаимоотношений, обозначенный нами как эмотивный партнерский стиль (Р, F5). В данном случае создаются условия для всестороннего развития личности подростка.

Для подтверждения гипотезы о влиянии стилей семейных взаимоотношений на ИПОЛ подростка проведен корреляционный анализ (по Спирмену) результатов тестов, использованных в выборке родителей, и данных выборки подростков. Выявлены значимые корреляционные связи между ИПОЛ подростков и стилями семейных взаимоотношений. В группе матерей выявлены следующие тенденции (рис. 1):

- гиперопека с жесткими границами оказывает негативное влияние на формирование у подростка ИПОЛ, отнесенных к компоненту самооценки (Д, F1). Использование агрессивного отвергающего стиля взаимоотношений приводит к формированию предпринимчивости, хитрости, проницательности. На эти качества также влияет стиль «смещение семейных ролей».

- наибольшее влияние на формирование компонента самоконтроля (Д, F2) оказывает агрессивный отвергающий стиль взаимоотношений, обуславливающий развитие общей, межличностной, семейной интернальности, а также интернальности в области неудач.

- эмотивный приспособительный стиль взаимоотношений в большей степени оказывает отрицательное воздействие на формирование компонента межличностной чувствительности (Д, F3). Чрезмерно выраженное дружелюбие и подчиненность родителя приводят к непринятию подростком агрессии, конфликтности и несамостоятельности субъекта, слабо



выраженной креативности подростка. Гиперопека также негативно влияет на данные качества;

- конструктивное влияние на развитие компонента самовосприятия (Д, F4) оказывает партнерский развивающий стиль взаимоотношений, связанный с ориентацией во времени и гибкостью подростка. Негативное влияние оказывают гиперопека в виде подавления воли и агрессивный отвергающий стиль;

- качества саморегуляции (Д, F5) в большей степени развиваются под влиянием доминирования и излишней строгости агрессивного стиля взаимоотношений, негативное влияние в виде отсутствия чувства контроля над жизнью оказывает подчиненное положение матери в семье (характеристика эмотивного приспособительного стиля);

- рефлексивный компонент (Д, F6), проявляющийся в предусмотрительности и дальновидности, формируется под воздействием стиля «смещение ролевых установок в семье». Положительное влияние оказывает партнерский стиль взаимоотношений.

В группе отцов выявлены следующие тенденции (рис. 2);

- наиболее конструктивное влияние на особенности, отнесенные к блоку самооценки (Д, F1) оказывает стиль «выполнение стереотипно мужской роли» мужа в семье. Также положительно воздействует эмотивный партнерский стиль. Гиперопека при доминировании матери оказывает скорее отрицательное влияние и приводит к недостаточной практичности и пессимизму подростка;

- на развитие компонента самоконтроля (Д, F2) положительное влияние оказывает только один стиль взаимоотношений — эмотивный партнерский, который формирует высокую интернальность в области достижений. Инфантильный и гиперопекающий стили развивают низкую общую и межличностную интернальности, низкий уровень познавательных потребностей;

- качества эмпатии и ориентации на другого компонента межличностной чувствительности (Д, F3) подвергаются влиянию качеств авторитарности и дружелюбия со стороны отца. Отрицательное влияние оказывает конфликтный безучастный стиль взаимоотношений отношений, формирующий низкую контактность подростка и принятие агрессии;

- отрицательный полюс компонента самовосприятия (Д, F4) обусловлен такими стилями, как инфантилизм, гиперопека, отстраненность и стереотипные роли отца;

- качества саморегуляции (Д, F5) формируются под воздействием гиперопекающего и эмотивного партнерского стиля взаимоотношений. При этом гиперопека связана с отрицательным полюсом фактора, что проявляется в низком самоконтроле, недостаточно развитой силе воли, низком контроле над собственной жизнью;

- рефлексивный компонент (Д, F6) в разной степени связан со всеми выявленными стилями семейных взаимоотношений. Наиболее конструктивное влияние оказывают авторитарность и дружелюбие отца. Деструктивное влияние прослеживается в отношении инфантильного стиля, в частности такого качества, как раздражительность отца, обуславливающее низкую предусмотрительность и низкую дальновидность подростка.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Индивидуально-психологические особенности личности подростка объединяются в ряд факторов, являющихся структурными компонентами самосознания, такие как: компонент самооценки и рефлексивный компонент (когнитивная составляющая самосознания); компоненты самоконтроля и саморегуляции — (регулятивная составляющая); компоненты межличностной чувствительности и самовосприятия (эмоциональная составляющая).

2. Выявлены специфические стили семейных взаимоотношений, включающие в себя супружеские, родительские и родительско-детские отношения, характерные для матерей и отцов. Стили матерей и отцов различны:

- матери ориентированы на использование гиперопекающего стиля с установлением жестких границ, агрессивного отвергающего, эмотивного приспособительного, партнерского развивающего стилей и стили смещения семейных ролей;

- в группе отцов выявлены следующие стили: гиперопека с доминированием фигуры матери, инфантильный стиль, отстраненный конфликтный стиль, эмотивный партнерский стиль и стиль выполнения стереотипно мужской роли.

3. Каждый из отцовских и материнских стилей семейных взаимоотношений оказывает свое отличное от другого влияние на индивидуально-психологические особенности личности подростка.

4. На основе анализа результатов исследования разработан вариант программы психокоррекции неэффективных взаимоотношений между родителями и подростками, ориентированный на устранение комплекса неблагоприятных факторов, влияющих на эффективность межличностных отношений подростков: стили семейных взаимоотношений, несформированность компонентов структуры самосознания, определяющих индивидуально-психологические особенности личности подростка и отсутствие поддержки со стороны педагогов школы. Программа направлена на работу с подростками, их родителями и учителями.

Результаты исследования и разработанная нами программа психокоррекции может быть использована для работы с подростками в возрасте 15-17 лет с неэффективными межличностными взаимоотношениями, их родителями и педагогами средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий. Кроме того, подпрограммы работы с подростками и их родителями могут быть использованы в центрах оказания помощи семье, специалистами психологических служб г. Омска и Омской области, оказывающих помощь родителям в воспитании их детей.

Библиографический список

1. Меньшикова Л.В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. — Новосибирск, 1988. — 21 с.
2. Психология подростка: учебник; под ред. А.А. Реана. — Спб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2007.

КИСЕЛЕВА Елена Юрьевна, соискатель кафедры психологии личности и специальной психологии.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.06.2008 г.

© Киселева Е.Ю.

КООРДИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПРЕВЕНЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье приводится апробированная модель взаимодействия специалистов: педагогов, кураторов, врачей и психолога с родителями учащихся. Предлагаются психологические средства коррекции отклоняющегося поведения на когнитивном, поведенческом и саморегулятивном уровнях. Для студентов вуза заполнение «Профессионально-психологического портрета» является также мерой профилактики правонарушающего поведения и совершенствования профессионально важных качеств выпускника.

В условиях учебного заведения практическому психологу приходится обеспечивать психологическое сопровождение учащихся (студентов), имеющих отклонения в поведении. Молодые люди в возрасте от 14 до 25 лет в 2005 г. составили 49,7% от всех лиц, совершивших преступления. За период с 2002 г. по 2007 г. возросло число несовершеннолетних, осужденных по отдельным видам преступлений: за хулиганство и умышленные телесные повреждения в 1,5 – 2 раза; за преступления, связанные с наркотиками в 5,1 раза. В настоящее время показатели не уменьшаются.

Повышенный фактор риска формирования девиантного (синдром дефицита внимания с гиперактивностью, сексуальные перверсии и др.), аддиктивного (злоупотребление дурманыщими средствами) и делинквентного (преступного) поведения — в лоне неблагополучных (а порой и внешне благополучных) семей. Из собственной практики мы предлагаем проводить углубленное их исследование в социально-демографическом, экономическом и психологическом плане с тем, чтобы учитывать психологическое состояние учащихся в семьях, которое может провоцировать психологические защиты, агрессию, приводить к нервным срывам и даже суицидальным попыткам.

Взаимодействие специалистов по превенции отклоняющегося поведения с родителями обучающихся выступает на первый план. Значимой становится роль практического психолога в координации их действий в рамках впервые нами внедренной модели в условиях учебного заведения (рис. 1). Апробирование модели в течение 7 лет в сузе и 5 лет в вузе, что подтверждается актами внедрения, имело результатом снижение процента отклоняющегося поведения среди учащихся и студентов, не было постановки на учет в отделе профилактики правонарушений среди несовершеннолетних, а также попадания в медвытрезвители города или рецидивов других видов правонарушающего поведения.

Нами в теоретическом плане проведена дифференциация возможных форм и видов отклоняющегося поведения, освещенных в литературе у таких авторов, как С.А. Беличева, Ю.А. Клейберг, Т.Н. Курбатова, А.В. Мудрик в социально-педагогическом аспекте; у Н.В. Дмитриевой, Н.С. Курек, К.С. Лебединской, А.Е. Личко, Л.С. Славиной в медико-социальном аспек-

те. Вопросы психолого-педагогического разрешения этой проблемы в условиях учебного заведения мы находим у В.В. Ковалева, М.М. Рыбаковой, А.К. Марковой, И.А. Невского, М.А. Сомова и других авторов, что позволило нам в практической деятельности конкретизировать обязанности по взаимодействию специалистов, имеющих отношение к коррекции поведения в подростково-юношеском возрасте — психологов, врачей, социальных педагогов, кураторов, инспекторов ОППН, юристов и других.

В профилактике отклоняющегося поведения и в работе с семьей особая роль отводится пропаганде психологических знаний, позволяющих рассмотреть закономерности интегрального изучения индивидуальности, сознательного регулирования взаимоотношений человека с окружающей средой и обществом, личностного развития в культурно-историческом процессе. Теория В.С. Мерлина с ее подчеркнутым интересом к проблемам саморазвития и самоорганизации индивидуальности (Мерлин В.С., 1986), исследования неадаптивных проявлений активности (Петровский В.А., 1992), нарастающее внимание к проблемам субъективности в отечественной психологии (Брушлинский В.А., 1994) стимулировали наши исследования в изучении индивидуальных особенностей и активности обучающейся молодежи в условиях общения и совместной деятельности.

Таким образом, необходимым условием социальной адаптированности и совершенствования личности несовершеннолетнего является осуществление комплексного подхода в психологическом сопровождении его личности для организации совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, как в учебных, факультативных, так и досуговых формах взаимодействия.

Содействие как основа социализации личности проявляется в интерпретации «социального» как «внешнего» фактора, «социального контроля» со стороны общества. Известный английский методолог и социальный психолог Р. Харре видит истоки понимания социализации во внешнем принуждении, основываясь на идее Л.С. Выготского о социализации как преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общении. Взамен декартовой системы координат Р. Харре предлагает пространство психологии разви-

тия личности со следующими осями: ось «индивидуальное — коллективное»; ось «личностное — социальное» и ось «публичное — личное», где индивидум не противостоит социальной группе, а неразрывно связан с ней процессом «осуществления действия».

Это близко идее Л.С. Выготского, согласно которой развитие несовершеннолетнего в обществе, преобразование социального в индивидуальное в нем происходит в процессе его сотрудничества со взрослыми и сверстниками. «Именно это сотрудничество, содействие со стороны взрослых выступает как основа социализации личности» [2, с.27].

Приходя в профессиональную школу, учащийся, студент вступает в стадию, когда свой накопленный опыт желает «экстериоризировать» (Асмолов А.Г., 1990), привести его в опыт своих сверстников и в то же время хочет интегрироваться в группе, где могут быть свои «правила». Тогда намечаются противоречия, которые могут стать причинами отклонений в поведении в условиях учебного заведения, не связанные с патологией развития.

Особенно важным является период профессионального самоопределения подрастающего поколения, приходящийся на момент множественных психофизиологических и социально-психологических новообразований старшего подросткового и юношеского возрастов (Фарбер Д.А., 1990; Жданов И.А., 1991). Именно поэтому возникает необходимость изучения латентных механизмов личностного и социального развития учащихся на основе тестирования индивидуальных особенностей в комплексе с психокоррекцией (см. схему).

Для реализации самопонимания в процессе учебы нами применялось поэтапное тестирование личностных качеств обучающихся по месяцам и годам с ведением «Тетрадей самосовершенствования», в вузе этой цели служит «Профессионально-психологический портрет» выпускника (см. приложение), где от курса к курсу заполняются данные.

«Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром. Первые активные и сознательные поступки — вот начало личности. Становление ее проходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу «чему во мне быть», и, случается, отторгает от себя то, что обнаружилось...» — писал А.Н.Леонтьев [4, с.56].

Формирование волевых компонент характера в рассматриваемом нами возрасте означает приобретение этой способности управлять своим умом, контролировать движение образов, привлекая мотивированное воображение (Иванников В.А., 1978; Щербаков Е.П., 1990), что соответствует тренировке акцептора результата действия в функциональной системе по П.К. Анохину (5, с.44). «С точки зрения теории функциональных систем биологические, а для человека в первую очередь социальные потребности являются ведущими факторами целенаправленного поведения. Именно они направляют индивидум на поиск специфически удовлетворяющих эти потребности факторов внешнего мира и определяют постоянную оценку достигнутого жизненно важного результата» (Анохин П.К., 1989).

Наши исследования тенденций к отклоняющемуся поведению в условиях учебного заведения и разработка некоторых психологических средств по формированию основополагающих способностей предвидения последствий своих поступков в профилактике отклоняющегося поведения опираются на работы П.К. Анохина, В.А. Иванникова, И.М. Фейгенберга,

В.М. Русалова, Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова и предполагают психокоррекцию поведения несовершеннолетних как в социальном, так и профессиональном плане (Вачков И.В., 1989; Хухлаева О.В., 2001).

Именно в процессе общения актуализируются все стороны личности при помощи различных психологических средств: чувственных образов, представлений (например, законопослушного поведения), понятий о себе, моральных принципах, гармонии в мире и т.д.

Таким образом, с эмоционально-аффективного (саморегулятивного) уровня переход идет на социально-психологический (поведенческий) и программно-целевой (когнитивный) в русле саморегуляции. Адаптационные реакции организма на воздействия среды значительной интенсивности называют адаптационным синдромом, который имеет такие субсиндромы, как вегетативный, когнитивный и др. по Китаеву-Смыку Л.А. (1973).

В частности, для нас было очень важным изучение уровней саморегуляции в связи с уровнями адаптационного синдрома (или субсиндромами). Эти механизмы проявляются в психике в условиях неблагоприятных воздействий, в которые попадают учащиеся из неблагополучных семей, например [5, с.49].

Все это учитывается, задействуется и отслеживается в тренинговых занятиях. Упражнения разрабатываются по каждому уровню по мере выявления «западающих» функций.

Успешность адаптации решается тренировкой всех обозначенных уровней. Переход от уровня к уровню означает усложнение как когнитивного, так и регулятивного аспектов антиципирующих свойств личности. Детерминация этих понятий позволяет предвидеть (антиципировать) реакции человека, его поступки и конкретизировать намечаемые коррекционные мероприятия в связи с проявлениями указанных субсиндромов в превенции отклоняющегося поведения. Тренированность акцептора результата действия в функциональных системах мы считаем важнейшей составляющей в коррекции поведения личности несовершеннолетнего в нестандартных ситуациях, в формировании саморегуляционных механизмов личности и профессионально важных качеств выпускника учебного заведения.

Главное, на наш взгляд, в настоящее время обратить внимание общественности на то, что на всех этапах становления личности (в детском саду, в школе, а в дальнейшем в сузе и вузе) необходимо повысить координирующую роль психолога во взаимодействии с родителями и специалистами, которым поручено психофизиологическое и социальное здоровье подрастающего поколения.

Приложение

Примерный алгоритм составления профессионально-психологического портрета

1. Общие данные. Фамилия, имя, отчество. Дата рождения. Будущая специальность (или место работы, должность).
2. Мотивация обучения в вузе. Причины поступления, удовлетворенность учебой, общественной деятельностью в вузе; желание приобрести смежную специальность (на факультете общественных профессий).
3. Внешние данные. Краткий словесный портрет: овал лица, цвет глаз, рост, вес, телосложение (худощавый, стройный, полный), одежда (опрятный — не опрятный, следите за модой — не следите), манеры (производите приятное впечатление — безразличие к внешнему

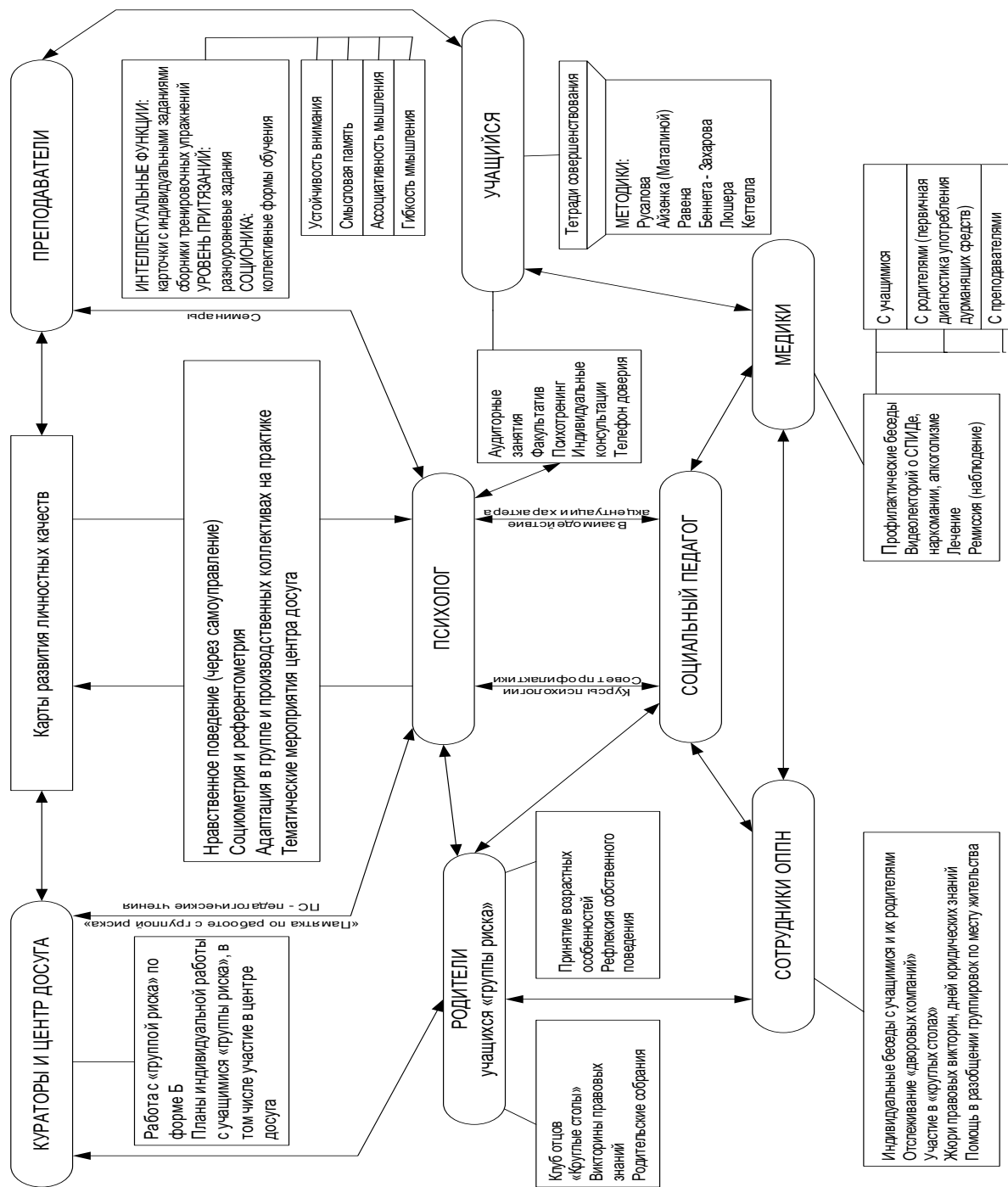


Рис. 1. Модель психолого-педагогического обеспечения взаимодействия специалистов по превенции подростково-юношеской дезадаптации

СХЕМА

Средства и уровни антиципирующей коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних

Средства Уровни	Организационно-психологические	Санкционирующие средства	Средства самоконтроля	Апробация вариантов поведения	Средства самораскрытия
Когнитивный	Анализ протоколов деловых игр, индивидуальные планы работы с группой риска: участие в органах самоуправления, Эстетическом центре	Беседы сотрудников ОППН, прокуратуры; викторины правовых знаний, посещение колонии для несовершеннолетних	Разноуровневые задания, опережающий самоконтроль и взаимоконтроль на факультативных и аудиторных занятиях	Деловая игра; социально-психологический тренинг	Развивающие тесты, задания; перекодирование информации (с визуального канала на аудиальный, с кинестетического на визуальный и т.д.) в рамках занятий
Поведенческий	Видеозапись факультатива, тренинговых занятий, их просмотр, рефлексия собственного поведения	Видеоматериалы по профилактике наркомании; рассмотрение дел на Совете профилактики, обсуждение в группе случаев отклоняющегося поведения	Психотехнические задания, упражнения; снятие «мышечных зажимов» массажем, физическими упражнениями в зале, в бассейне	Психодраматические роли в арт-постановках, тренинг личностного роста	Сенсорно-перцептивный тренинг, невербальные средства общения
Саморегулятивный	Интерпретация тестовой диагностики, индивидуальные программы совершенствования в «Тетрадах самосовершенствования»	Рекомендация индивидуального режима дня и учебной подготовки, контроль родителей	Антиципирующий контроль - выбор заданий на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»	Обучение приемам аутотренинга ребефинга	Анкетирование музыкальных привязанностей. Цветовой фон занятий с учетом предпочтений. Конкурсы авторской песни

виду и имиджу), голос (приятный баритон, бас, сопрано, тихий, звонкий, сильный, гнусавый).

4. Жизненные сферы. Детство: какой ребенок по счету, взаимоотношения с братьями и сестрами, с родителями (живете с родителями, вне семьи). Школа: специализация (музыкальная, математическая, предметы с гуманитарным уклоном). Любимые предметы, нарушения школьной дисциплины. Успехи в учебной, спортивной и общественной деятельности. Служба в армии. Трудовая деятельность (характер труда и службы, влияние трудовой деятельности на Вашу личность).

5. Познавательная активность. Гибкость — ригидность мышления, устойчивость — неустойчивость внимания, свойства памяти: оперативной, долговременной, кратковременной. Желание совершенствовать свои психические функции. Данные по Равену, ОСТу В.М. Русалова (предметная пластичность) и другим методикам.

6. Способности: общие (беглость и плавность речи, уровень оперирования цифрами, понятиями, легкость запоминания, богатство воображения, полнота обобщений); специальные (музыкальные, художественные, организаторские — умение разбираться в людях и влиять на них — КОС).

7. Направленность личности (на себя, на дело, на других людей).

8. Исследование темперамента по нескольким методикам, в том числе по Жуковской, по ОСТу Руса-

лова. Отметить общительность — малообщительность, склонность к лидерству — отсутствие таковой (соц. эргичность, темп, соц. пл); эмоциональность — предметная и социальная Эм по Русалову (спокойствие — раздражительность, сдержанность — возбудимость, пессимистичность — оптимистичность).

9. Свойства характера, выражающие отношение: к людям (доброта, отзывчивость, требовательность, заносчивость или скромность и т.д.); к труду (трудолюбие, добросовестность, лень, ответственность — безответственность); к вещам и деньгам (расточительность — скупость, жадность — щедрость; склонны к азартным играм — не склонны, бережливы — безалаберны); к самому себе (самолюбие, самомнение, не критичность — критичность, амбивалентность, честолюбие, гордость и т.д.). Психотип по методике «Акцентуация характера».

10. Поведенческие проявления: преобладающее настроение (приподнятое, угнетенное, ровное); реакция на трудности (растерянность — собранность, энергичность — бездеятельность, безразличие); подавляете раздражение легко — с трудом; переживаете неудачи заметно — незаметно; помните обиды долго — недолго; расстраиваетесь по мелочам — не расстраиваетесь.

11. Проявление воли, эмоций и чувств: дисциплинированность — не дисциплинированность, решительность — нерешительность, смелость — не-

достаточная смелость; в сложной ситуации сохраняете спокойствие, рассудительность — не удается сохранить логичность и адекватность реагирования; самостоятельны — несамостоятельны, сдержаны — импульсивны (по Кэттелу).

12. Морально-нравственные и социальные ценности: ориентируетесь на принятые в обществе моральные нормы, обычаи, нравы или проявляете безразличие к ним; были ли случаи неуважения порядка, привлечения к юридической ответственности. Идеальные ценности: широкий круг интересов или мировоззренческий кругозор сужен сиюминутными интересами. Отношение к религии: верите ли в Бога; терпимы к верующим — безразличны, нетерпимы.

13. Социальная адаптация. Личностные ценности: ориентированы на самосовершенствование, на помощь другим людям; принимаете помощь других людей в своем нравственном развитии. Взаимоотношения с сокурсниками, с окружающими, в семье. Восприятие социальной действительности: легко ориентируетесь в политических событиях — с трудом воспринимаете изменения в политической жизни страны, реально исходите из ситуации. Политическая и общественная активность: активны — неактивны, аполитичны, безразличны к общественной жизни; видный деятель какой-либо партии, организации. Сколько времени уделяете общественной деятельности.

14. Мотивация поведения: доминирующие потребности (физиологические, потребность в принадлежности к социальной группе, в самосохранении, в уважении своей личности, в самовыражении, в самореализации). Использование психологических защит в психотравмирующих ситуациях (проекция, рационализация, регрессия, перенесение). Тип выхода из конфликтной ситуации (по Томасу). Уровень субъективного контроля: высокий, низкий, средний. Поведение в состоянии опьянения: быстро пьянеете, теряете контроль, агрессивны, замыкаетесь в себе, становитесь чересчур общительны, клонит ко сну. Отношение к своему здоровью, занятия спортом. Проведение свободного времени (кино, театр, концерты).

15. Самооценка: адекватная — неадекватная, амбивалентная; уверенность в себе — неуверенность. Отношение к мнению окружающих о Ваших возможностях. Сформированность рефлексии: стараетесь учитывать пожелания друзей и изменяться в соответствии с пожеланиями близких людей, безразличны

к их мнению. Применяете знания о нравственных нормах в своем поведении. Имеете идеал в виде литературного или другого героя для подражания или референтного человека.

16. Профессионально важные качества для психолога и социального педагога. Появление у вас таких профессионально важных качеств, как эмпатия, умение общаться, слушать и слышать собеседника; уметь анализировать и делать верные выводы; быть эмоционально устойчивым, дисциплинированным и нести ответственность за свои слова и поступки. Уметь прогнозировать развитие событий, предвидеть последствия своих собственных поступков, а также окружающих людей. Уметь сохранять конфиденциальность бесед, откровений клиентов. Обладать способностью быть открытым, артистичным, толерантным к проявлению психологических защит личности; к негативным проявлениям характера клиентов проявлять терпимость. Воздействовать на клиента приятной улыбкой, культурой речи, профессиональными знаниями. Иметь физическое и психическое здоровье.

17. Рекомендации по совершенствованию профессионально-психологических качеств в связи с самоисследованием и желанием соответствовать модели специальности.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Механизмы и принципы целенаправленного поведения. — М. : Наука, 1972. — 295 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 307 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С.27.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Избр. произведения. — М. : Педагогика, 1983. — 96 с.
5. Скрипник Т.В. Психологическое сопровождение групп риска и антиципирующая коррекция отклоняющегося поведения в среде молодежи. — Омск, 2005. — 288 с.

СКРИПНИК Татьяна Владимировна, профессор кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент ВАК, докторант Иркутского госпедуниверситета.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.09.2008 г.

© Скрипник Т.В.

Книжная полка

Поддубная, Т. Н. Социальная защита детства в России и за рубежом [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальности «Социальная педагогика» / Т. Н. Поддубная. — М. : Академия, 2008. — 318 с. : рис., табл. — (Высшее профессиональное образование). — Библиогр.: с. 241-242. ISBN 978-5-7695-4193-3.

В учебном пособии рассмотрены история и современные тенденции развития социальной защиты детства в России и других странах мира, содержатся международные стандарты, нормативные правовые акты, проанализированы зарубежные и отечественные модели социальной защиты детей, деятельность общественных и неправительственных организаций в данной сфере.

Для студентов вузов, может быть полезно социальным педагогам, социальным работникам, преподавателям, аспирантам, практическим работникам органов социальной защиты, родителям.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКИМ ВОСПИТАНИЕМ В ВУЗЕ

В статье утверждается, что решение проблемы управления гражданским воспитанием в вузе зависит от правильного выбора направлений и способов его оптимизации. Содержание этого процесса состоит в формировании критериев и показателей развития объекта рассмотрения, разработке и применении методов эффективного управления.

В России система гражданского воспитания специалистов высшей квалификации традиционно имела специфический характер, будучи на различных этапах классовой, кастовой, корпоративной. На различных этапах развития российской государственности система гражданского воспитания вузов, как правило, соответствовала социально-политическим реалиям общества и потребностям формирования профессиональных качеств. В условиях рыночной организации общества система гражданского воспитания студентов, повторяющая свой советский аналог структурно, оказалась малоэффективной и, по мнению автора, не имеет реальных возможностей для самоорганизации. Следовательно, для того, чтобы обеспечить современные потребности протекания процесса гражданского воспитания, необходима ее оптимизация на основе повышения эффективности управления.

Определение социально-целесообразных направлений оптимизации системы управления гражданским воспитанием нуждается в научном осмыслении. Характеризуя степень разработанности обозначенной проблемы, отметим, что в досоветский, советский и постсоветский периоды она не рассматривалась. Советский период характерен отсутствием системного подхода в управлении гражданским воспитанием студентов, которое осуществлялось в рамках партийных и комсомольских структур. В свете новых патристических инициатив постсоветского периода интерес к теме гражданского воспитания несколько возрос. Вместе с тем задача научного исследования системы управления гражданским воспитанием студентов вузов поставлена впервые.

В современных социокультурных условиях актуализируется потребность в эффективном гражданском воспитании населения. Традиционно оно осуществляется в рамках воспитательных систем институтов воспитания. Воспитание как передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью их подготовки к общественной жизни и производительному труду представляет собой один из главных устоев любого государства. Осуществляемое в его рамках гражданское воспитание преследует цель воспитания личности, наиболее соответствующей его типу и общественным задачам. Построение систем воспитания, закономерности их развития соответствуют этапам развития общества, в котором они функционируют. Наиболее эффективными, как свидетельствует исторический опыт, являются сис-

темы, обладающие исторической преемственностью, учитывающие особенности воспитуемых, с одной стороны, и отвечающие вновь возникающим вызовам окружающего мира и имеющие значительный ресурс развития в данной форме — с другой.

Что же такое воспитание? Отчего так велика его роль в любом обществе?

Воспитание как социальный институт — это организация жизнедеятельности людей, их взаимодействия, воплощающая в себя ценности и нормы экономической, политической, правовой, нравственной и других сторон жизни общества [17, с. 45]. Воспитание выполняет функции регулятора поведения людей в различных сферах социальных отношений, их социализации. Воспитание в широком смысле есть функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с интересами тех или иных классов, социальных групп. Приведенное определение показывает, что воспитание имеет этническую «привязку», во-первых, и является многоуровневым феноменом, во-вторых.

Можно выделить в порядке убывания следующие уровни воспитания: общегосударственное; национальное; социально-групповое (включая религиозное); групповое (включая воспитание в семье); самовоспитание. Будучи объективно-закономерным процессом подготовки людей, к трудовой или иной социально-полезной деятельности в обществе и выполнению многообразных социальных ролей, оно сопутствует человеку на протяжении всей его жизни и осуществляется в той или иной форме большинством общественных институтов. Воспитание многофункционально и осуществляется в большинстве сфер общественной жизни, выстраивая социально целесообразные отношения и минимизируя негативные трансформации поведения человека.

Общественно-исторический опыт свидетельствует: выживают, сохраняя свои жизненные силы, государства, имеющие развитую государственную идеологию, веру, приоритетно развивающие обществуведческие учения и теории. В современной истории известен опыт сохранения жизненных сил населения в Китае, Индии, Японии, еврейского этноса в течение тысячелетий. Более мощные государственные образования (Римская, Византийская, Османская, Австро-Венгерская, Российская империи, Золотая

Орда) под воздействием внешних и внутренних факторов распались, будучи не в состоянии выработать интеллектуальную линию защиты от вновь возникающих угроз, осуществить адекватные ответы на исторические вызовы, обеспечить консолидацию населения. Во многом это было вызвано бессистемностью государственного (этнического) воспитания.

Система воспитания относится к социальным системам, поскольку её элементарным составом являются люди и отношения между ними. В современной социологии система рассматривается как единство, состоящее из независимых составных частей, каждая из которых привносит что-то конкретное в уникальные характеристики целого. Система — это совокупность элементов, взаимосвязанность и упорядоченность которых позволяет рассматривать ее как целостность [17, с. 161]. В качестве элементов системы могут рассматриваться материальные и идеальные объекты. Система воспитания, по нашему мнению, носит комбинированный характер, включая в себя оба типа объектов. Можно отобразить компоненты системы воспитания следующей схемой (рис. 1). Первый компонент отражает классовую направленность воспитания (этническую, профессиональную). На основании общественной идеологии разрабатываются теоретические основы системы воспитания и ее подсистем (патриотического, трудового, правового, физического, этнического, нравственного воспитания и т.д.).

К ним относятся философские, религиозные, социально-политические, психологические и педагогические учения, соответствующие идеологии данного общества.

Они составляют второй компонент системы воспитания. Третьим компонентом являются конкретные методики воспитательной деятельности различных общественных институтов, четвертым — их практическая воспитательная деятельность. Пятый компонент составляют организационные структуры органов воспитания, их материальная база и система подготовки кадров. В качестве шестого компонента выступают средства и способы коммуникации (технические, электронные и иные средства), обеспечивающие передачу воспитательных воздействий.

Механизм защиты от непрограммированных влияний среды включает, по нашему мнению, комплекс мер по законодательному ограничению подрывной пропаганды, ведение контрпропаганды и наступательных информационно-идеологических операций и другие меры противодействия информационно-идеологическим операциям, проводимым извне [6, с. 50 — 56]. Важным компонентом системы воспитания является самовоспитание. Личность осознанно и самостоятельно выбирает линию социального поведения из множества социальных ролей, предложенных обществом. Наличие данных компонентов отчетливо прослеживается сегодня во всех возрождаемых сегодня воспитательных системах этнических сообществ российского общества.

Данная социальная система имеет ряд подсистем, к которым относятся подсистемы этнического, религиозного, профессионального, социально-группового, семейного, партийного воспитания. Благодаря государственно-управленческим воздействиям в устоявшихся обществах общий вектор воспитания сохраняет их устойчивость. Несбалансированность общегосударственной и этнических систем воспитания порождает национальный нигилизм, шовинизм, сепаратизм. Бесконтрольность партийного и социально-группового воспитания структур социализации некоренных этносов порождает возможность выработ-

ки альтернативных теорий общественного развития и создание организационных ядер движений по смене социального строя или правящего режима.

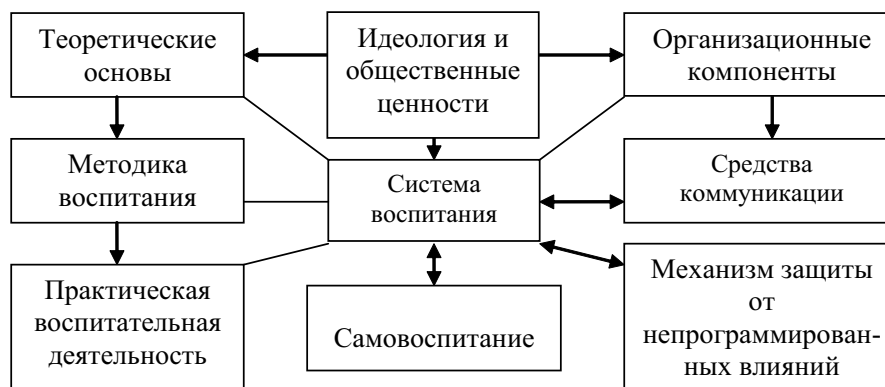
Находящиеся вне поля конструктивного диалога с государственной системой воспитания системы религиозного воспитания способны генерировать религиозную вражду. Возможны серьезные расхождения в линии государственного воспитания, объективно нацеленной на решение общегосударственных задач, и складывающейся в российском бизнес-сообществе линии воспитания, объективно прививающей своим членам индивидуализм и небрежение к общегосударственным нуждам. Это ярко демонстрируют примеры антигосударственной деятельности Б. Березовского, В. Гусинского, М. Ходорковского, П. Лебедева и других.

Уход современного государства из сферы регулирования воспитания в семье породил миллионы беспризорников, детскую наркоманию, проституцию и бурный рост преступности. Таким образом, система воспитания на государственном уровне объективно имеет консолидирующую роль. Опосредуя все сферы общественной жизни и социальные институты, включая образование, общегосударственное воспитание как система включает широкий круг проблем, включая:

- а) проблемы развития личности;
- б) контроль информационно-идеологического поля;
- в) создание на государственном уровне объективных условий активизации субъективного фактора;
- г) сохранение и развитие воспитательных функций основных социальных институтов;
- д) создание эффективных мотиваций к социально целесообразному поведению личности и социальных групп;
- е) защиту от непрограммированных негативных влияний среды;
- ж) создание благоприятных социальных условий для самовоспитания личности. Обеспечение эффективности государственного воспитания требует учета этнического фактора в воспитательной деятельности. Советский период в области национальной политики, включая воспитательную деятельность, характерен линией на «стирание национальных различий», что заложило блок противоречий, ставший одной из главных причин распада СССР, и поставило коренные народы России в сложное положение. Нивелировка основ воспитания привела к тому, что будущего оленевода или охотника отрывали от социализирующей среды, разрывали узы внутрисемейных связей, готовили к индустриальной, а не традиционной жизнедеятельности. Сегодня, лишившись привычной «советской» среды, северные народы в очередной раз переживают кризис систем жизнеустройства.

Современные этнографы, этнологи, этносоциологи, этнопедагоги основных научных школ, как примордиалистского (Ван ден Берге, Э. Смит, М. Хектер, С.Н. Айзенштадт, Ч. Фуртадо, Ю.В. Бромлей, Н.Н. Чебоксаров, А.М. Дробижева, Л.Н. Гумилев, С.И. Григорьев, В.Н. Турченко, В.Н. Филиппов, В.Н. Гончаров), так и модернистского (Л. Стросс, С.В. Лурье, Э. Хобсбаум, Д. Портер, В.В. Мархинин, Ю.В. Попков, А.Г. Здравомыслов, Г.В. Старовойтова, Э. Эрикссон, И.С. Кон, Э.В. Тадевосян) направлений, признают наличие особенностей этнических культур, самосознания и институтов.

Конвенция МОТ № 169 предполагает необходимость «ликвидации ориентации на ассимиляцию, содержащуюся в ранее действующих нормах». В ней декларируется право коренных народов осуществлять



— связи организации

— связи подчиненности

— связи взаимодействия

Рис. 1. Система воспитания общества

контроль над собственными институтами и экономическим развитием, сохранять свои обычаи, традиции, язык и религию. Данный международно-правовой подход обязывает Россию, которая многонациональна, несмотря на моноэтнический состав населения (до 83% русских), признавать этнические подсистемы воспитания и встраивать их в общенациональную систему на демократических началах, при которых общее направление воспитания определяется большинством.

Следовательно, государство должно определить незыблемость главных идеологических целей, к которым относятся общественный строй, социальная справедливость (включая пропорциональный доступ всех наций к власти, собственности, информации), единство национальной территории, надежность национальной обороны, приоритеты общенациональной культуры и т.д. Вопросы внутреннего этнокультурного развития должны быть делегированы национальным сообществам. Этим будет обеспечена действенность этнических систем воспитания.

Исторический опыт Российской империи свидетельствует, что предоставление широкой внутренней автономии инородцам в досоветский период не ослабляло государство. Так, до 1917 г. коренные народы Сибири регулировали свою жизнь обычным правом на основе принципов родового управления. По обычаю разрешалось большинство дел в волостных судах центральных губерний России. Общественный порядок и нравственность регулировались обычаем. Сегодня к этому возвращаются коренные народы России. Государственная система воспитания должна учитывать эти уже существующие этнические системы воспитания, минимизируя их возможные негативные трансформации. Все эффективные государственно-этнические системы воспитания имели в прошлом и имеют в настоящем выраженную этническую окраску (Китай, Япония, Германия, Англия, международное еврейство).

Современные социально-политические, экономические и культурно-информационные факторы влияют на эффективность системы государственного воспитания. Среди указанных выше факторов наиболее значим политический, прежде всего в связи с проигрышем Россией (СССР) на рубеже 80-х и 90-х гг. холодной войны с Западом. Именно он предопределил формирование системы негативных факторов, ставших главными причинами системного кризиса российского общества постсоветского периода в целом и

такого его института, как воспитание в частности.

К социально-политическим факторам, предопределившим кризис, автор относит:

а) снижение морально-политического потенциала российского общества, вызванное поражением «в III мировой войне»;

б) отсутствие общенациональной идеологии и ценностей;

в) политическую и военно-политическую зависимость от Запада. Комплекс зависимостей объективно ведет к утрате государственного суверенитета;

г) порожденную вышеуказанными факторами социальную разобщенность российского общества.

К негативным экономическим факторам современной российской действительности относятся:

- экономическая зависимость от Запада (включая продовольственную);

- разрыв единого экономического пространства и хозяйственных связей;

- неэффективная государственная экономическая политика, строящаяся на иллюзорных представлениях о возможности успешной конкуренции затратной продукции России как северной страны с западной;

- свободный вывоз капитала за рубеж;

- передача государством наиболее доходных отраслей экономики в частную собственность (нефтегазовый комплекс, производство и продажа табака и вино-водочных изделий);

- форсирование создания слоя крупных собственников-«олигархов», вследствие чего страна имеет нищенский бюджет.

К негативным культурно-информационным факторам, приводящим к негативным трансформациям общественного сознания и нейтрализации воспитательных усилий государства, можно отнести:

- открытость российского информационного пространства информационно-культурной агрессии Запада;

- отсутствие систем защиты общественного сознания от непрограммируемых влияний среды;

- ложное представление о том, что свобода слова — это свобода средств массовой информации, не ограничиваемая государством;

- отсутствие необходимого информационного ресурса в руках государства;

- неразработанность законодательства о СМИ по вопросам защиты общественной морали и нравственности;

— несформулированность государственно-ориентированной информационной политики и отсутствие эффективных органов контроля за ее соблюдением.

Действие данных факторов ведет к прогрессирующей материальной, биологической и духовной деградации российского общества и разобщению его воспитательных систем и усилий [1; 2; 5]. В условиях, когда ведущие страны Запада прилагают усилия к строительству глобального общества, используя превосходство в экономических при пассивной позиции руководства военных и информационных ресурсах, Россия может быть встроена в него в качестве экономической периферии. Этому способствует современная пропаганда в СМИ «превосходства» Запада, его идеологии и ценностей, хорошо оплачиваемый труд в сырьевых отраслях, сфере обслуживания правящего класса, преступном бизнесе. Обществом сегодня востребована модель личности бессловесного холопа-«профессионала» со знанием английского, обтекающая страну на ведомую роль в мировом сообществе.

Вполне очевидно, что для возрождения института гражданского воспитания в России необходимо создать соответствующие условия. Постановлением Правительства РФ утверждена уже вторая Государственная программа патриотического воспитания граждан РФ на 2006 — 2010 гг. Пока она не вызвала перемен в отношении к воспитанию властных структур федерального, регионального уровней и общественных институтов.

Каковы условия, способные обеспечить актуализацию воспитания как социального института и формирование эффективной системы воспитания? Их, по нашему мнению, существует несколько групп. К социально-политическим условиям обеспечения эффективности института воспитания и создания государственной системы воспитания относятся:

отмена ст. 13 Конституции РФ, вводящей запрет на введение любой идеологии в виде общегосударственной;

государственное оформление национальной идеи и публичное декларирование общенациональных ценностей;

юридическое ограничение иностранной культурно-информационной экспансии в СМИ, культуре, образовании;

создание эффективных мотиваций к поощрению патриотически направленного поведения населения;

признание приоритета национального законодательства над нормами международного права;

законодательный запрет на обладание гражданами РФ вторым гражданством;

ответственность всех институтов государства за ведение воспитания населения в специфически присущей им форме;

возрождение культуры государствообразующего народа — русского.

Экономическими условиями возрождения института воспитания в России являются:

бюджетное обеспечение воспитательной деятельности в РФ;

отмена платы за использование государственной символики РФ в коммерческой деятельности;

введение платы за использование иностранных символов и языка в СМИ и внешней рекламе;

ограничение доли иностранной кино- и видеопродукции;

введение платы в фонд государственного воспитания населения РФ за вывоз капитала и другие меры.

Организационными условиями повышения эффективности воспитания, по нашему мнению, являются:

• создание организационных компонентов системы воспитания на государственном уровне;

• возрождение системы подготовки кадров для воспитательных структур и государственных программ воспитания;

• создание государственных и общественных медиа-холдингов государственно-патриотической направленности;

• организация информационно-аналитических структур, сопряженных с медиа-холдингами для оценки информационных угроз и оперативной разработки мер противодействия им;

• предоставление льгот и преимуществ организациям и СМИ государственно-патриотической направленности и введение ограничений структур, имеющих зарубежные источники финансирования;

• проведение к руководству наукой, культурой, СМИ, образованием патриотов-государственников.

Итогом создания указанных условий станет оптимизация информационного поля и минимизация негативных воздействий на общественное сознание и духовную жизнь общества.

Управление процессами воспитания осуществляется через руководство его системами. В традиционных и индустриальных обществах доинформационной эпохи управление носило преимущественно структурный характер. Структура органов, профессионально осуществляющих воспитание, создавалась в основных производственных и территориальных звеньях, войсковых структурах. В СССР процессы воспитания осуществлялись КПСС с привлечением возможностей комсомольских и профсоюзных организаций, творческих союзов, спортивных обществ. Воспитание опиралось на солидную материальную базу. Так, в 1977 г. в СССР насчитывалось 350 тыс. библиотек, 135 тыс. клубных учреждений, более 154 тыс. киноустановок, 573 профессиональных театра, 214 концертных организаций, более 50 вузов искусства и культуры, 5 тыс. музыкальных и художественных школ [17, с. 599; 504, 608, 609]. Информированием населения занималось 4 млн. агитаторов и 2,8 млн. политинформаторов. В то же время проведенное Ж.Т. Тощенко в 1977 г. исследование показало, что 92% работников отделов пропаганды и агитации горкомов и райкомов КПСС выразили неудовлетворенность состоянием информационного обеспечения руководства идеологической работой.

Огромный аппарат оказался не в состоянии заменить массированностью воспитательных усилий узость информации зашоренной, потерявшей во второй половине XX в. актуальность идеологии марксизма. Расхождение между декларируемым подходом и социальной реальностью стали к концу 80-х гг. так велики, что вызвали глобальный поворот в общественном сознании, ставший основой буржуазной реставрации 1991 года.

Данный опыт неэффективности управления воспитанием, имевший тяжкие последствия для предшествующего социального строя, может и должен быть учтен сегодня. Современное информационное общество предоставляет системе воспитания новые возможности по нескольким направлениям:

1. Существует возможность с учетом новых средств коммуникации от структурного, затратного процесса воспитания и управления им перейти к бесструктурному, осуществляемому преимущественно через СМИ и другие институты управления общественным сознанием.

2. Массовость аппарата воспитания может быть сегодня заменена массированностью воспитатель-

но-информационных воздействий, имеющих методологической основой национальные интересы и общегосударственные ценности.

3. Рутинная воспитательная деятельность прежнего типа, основанная на непосредственном общении с каждым человеком, может быть сменена творческой деятельностью специалистов в составе государственных медиа-холдингов, аналитических и политтехнологических центров, психофизиологических лабораторий и реабилитационных учреждений, имеющей высокую престижность.

4. С обретением идеологии и разделяемых населением ценностей резко возрастут возможности для самовоспитания населения в духе общественной морали. Трансформация системы воспитания по указанным направлениям оптимизирует ее и делает более управляемой. Реальность современной социальной действительности — массовый человек, массовое общество. В формировании его личности и общественного мнения масс наиболее применимы приемы массовой культуры и сетевых средств коммуникации.

Каковы современные способы управления государством системой воспитания, воспитанием в узком и широком смыслах слова? По мнению автора, основное содержание государственного управления — в формировании критериев и показателей социального развития объекта, выделении возникающих в нем проблем, разработке и применении методов их решения, в достижении планируемых параметров социальных отношений и процессов. Как и управление в целом, социальное управление воспитанием имеет циклический характер, включая следующие стадии: социальное прогнозирование; социальное проектирование; социальное планирование; непосредственное руководство социальными процессами; анализ достигнутых результатов и внесение корректив.

В воспитательном процессе воплощено единство социального, психологического и педагогического. По сути, он является комплексным и поэтому требует использования в воспитании и руководстве им всех способов управления. Управление воспитанием можно условно разделить на непосредственное управление (законодательство, администрирование, кадровая политика) и опосредованное (ресурсная политика, экономические, социальные мотивации, лицензирование и т.д.).

Наиболее эффективными методами управления являются:

1. Целевое управление (менеджмент), которое включает в себя: выработку ясной и сжатой формулировки целей; разработку реалистичных планов их достижения; систематический контроль, измерение качества работы и результата; принятие корректирующих мер для достижения планирующихся результатов.

Данный способ управления эффективен при управлении структурными звеньями системы воспитания и государственными институтами, выполняющими функцию воспитания.

2. Мотивационное управление, включающее создание в обществе побуждения к активной деятельности, направленной на достижение требуемого результата. Государство создает для личности и социальных групп материальные, социальные, политические и административные мотивации. Общий психологический и социальный механизм возникновения мотиваций — реализация потребностей. Быть гражданином-патриотом в России должно быть так же выгодно, как в США или Израиле.

3. Информационно-идеологическое управление, включающее подачу соответствующей информации, интерпретацию событий в соответствии с определенными идеологическими установками. Идеология предполагает выбор определенных технологий социального действия.

4. Инновационный метод социологии управления — технологизации и информатизации социального пространства. Он способствует прогрессивному развитию социальных систем, мотивирует их саморазвитие, блокирует деструктивные силы, порождающие социальные потрясения и бедствия. Сущность метода — универсальная диагностика, определение болевых точек, нахождение оптимальных способов их лечения, разрешения конфликтов, предотвращения социальных катастроф.

5. Социальный контроль как способ саморегуляции системы включает наличие шкалы социальных оценок, производной от системы ценностей и идеалов общества.

6. Социальный конформизм (общество предлагает линию поведения, значительная часть его членов ей следует).

7. Манипулирование сознанием, включающее управление сознанием значительной части общества при помощи СМИ, гипноза, НЛП, рекламы и т.п.

8. Нормативное управление (совокупность норм, прямо или косвенно регулирующих деятельность организации).

9. Ситуационное управление, при котором выбор структуры и механизма управления воспитанием определяется особенностями конкретной социальной ситуации.

10. Партиципативное управление, основанное на включении персонала системы воспитания в принятие воспитательных решений.

11. Экономические методы управления и другие.

В целом методы управления системой воспитания, подразделяются на четыре основных типа: экономические; организационно-распорядительные; правовые; социально-психологические. Их сбалансированное использование способно обеспечить гибкость руководства и оптимальную управляемость системы гражданского воспитания в вузе.

Библиографический список

1. Андреев В. Геополитика и мировая война // Обозреватель. — 1999. — №10.
2. Баранов А. Без обороны нет государства. Беседа с «теневым» министром оборонной промышленности // Завтра. — 2001. — № 9.
3. Волков И. Не быть иностранцами в своем Отечестве // Ориентир. — 1998. — № 3.
4. Гаязов А.С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 1996.
5. Итоги оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел и служебно-боевой деятельности внутренних войск в 1998 г. (Отчет перед гражданами РФ). — М. : МВД РФ, 1999.
6. Лопуха А.Д., Сметанников В.В. Современная война (сущность, способы и средства ведения в III тысячелетии). — Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2000.
7. Неизвестная Люблина // Завтра. — 2001. — № 25.
8. Потеев М.И. Основы менеджмента в сфере образования. — СПб. : ИТМО, 1994.
9. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия // Социальные проблемы инноватики. — М. : Политиздат, 1989.

10. Пятидесятилетняя война. 18 августа 1948 года Совет национальной безопасности США утвердил директиву 20/1 «Цели США в отношении России» // Знание — власть. — 1998. — № 31 (70).

11. Развитие техники в СССР (1917—1977 гг.). — М.: Наука, 1978.

12. Рубанцова Т.А. Гуманизация современного образования. — Новосибирск: СО РАН, 2000.

13. Сафрончук В. Двуглавному орлу все же ошпили перья // Советская Россия. — № 71. — 1999. — 22 июня.

14. Соловьев В. Бороды ГлавПУРовских бояр в ожидании Петра. ГУВР ВС РФ по-прежнему держатся за модель военной печати советского периода // Независимое военное обозрение. — 2001. — № 13.

15. Трубецкой Н.С. Об истинном и ложном национализме

// Исход к Востоку; под ред. О.С. Широкова. — М., 1997.

16. Управление развитием инновационных процессов в школе: практико-ориентированная монография; науч. ред. Т.И. Шамова, П.И. Третьяков. — М.: Прометей, 1995.

17. Юбилейный статистический ежегодник: Народное хозяйство СССР за 60 лет. — М., 1977.

ЖИГАДЛО Александр Петрович, заведующий кафедрой инженерной педагогики, декан факультета автомобильного транспорта.

Дата поступления статьи в редакцию: 15.09.2008 г.

© Жигadlo А.П.

УДК 378

П. И. ФРОЛОВА

Сибирская государственная
автомобильно-дорожная академия

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье раскрываются возможности гуманитарных дисциплин для развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза. Обоснована необходимость формирования функциональной грамотности студентов в качестве основы для дальнейшего развития компетентности будущих инженеров. Предложены способы решения проблемы путём включения в содержание образования гуманитарных дисциплин исторического компонента на основе компетентностного подхода.

Проблема формирования грамотности актуальна не только для детского возраста, но и для взрослого населения любой страны, что стало очевидным в течение последнего столетия, когда содержательное наполнение понятия «грамотность» кардинально изменилось вместе с развитием общества и теми требованиями, которое общество предъявляет к уровню образованности отдельных членов социума. Весьма закономерно, что с середины XX века проблема грамотности попала в поле зрения международных организаций, 1990 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом грамотности, а ООН в 2002 году провозгласила период 2003-2012 гг. Десятилетием грамотности в широкой интерпретации этого понятия [1,2]. В современных научных исследованиях происходит расширение содержания понятия «грамотность» за счёт включения в него деятельностного аспекта, что выражается в появлении понятия «функциональная грамотность». Появление феномена функциональной грамотности существенно расширило временные рамки приобретения человеком компонентов

грамотности: знаний, умений, навыков, способов деятельности, поведенческих и мировоззренческих качеств. По мнению многих исследователей, процесс овладения компонентами функциональной грамотности может длиться практически всю жизнь [3, 4]. Функциональная грамотность является социально-экономическим явлением, связанным с благосостоянием населения и государства в целом [3]. Условно уровень функциональной грамотности, подчеркивают В.В. Мацкевич и С.А. Крупник, фиксируется в утверждениях: «Современный европеец (гражданин) должен знать и уметь ...» и определяется для каждой страны с учетом специфики культурного и регионального формирования [4].

В современной педагогической теории и практике понятие «функциональная грамотность» рассматривается в рамках компетентностного подхода. Реализация Болонского соглашения стала основой для модернизации российской системы высшего образования, приоритетное значение в которой отводится развитию универсальных навыков, необ-

ходимых в жизни и деятельности: функциональной грамотности и компетентности. В педагогических исследованиях функциональная грамотность в разных аспектах рассматривалась в работах С. А. Тангяна, Б. С. Гершунского, В. В. Мацкевича, С. А. Крупника, А. В. Хуторского, Л.М. Перминовой, О.Е. Лебедева, Н.Н. Сметанниковой, В.А. Ермоленко и др., однако следует отметить, что проблема формирования функциональной грамотности у студентов технического вуза еще не нашла должного отражения в педагогической науке. Между тем актуальность исследования данной проблемы определяется объективной необходимостью подготовки высокообразованного специалиста, имеющего большую потребность в повышении уровня функциональной грамотности, то есть совершенствовании умений добывать, пользоваться информацией, самостоятельно устанавливать обобщенные цели и задачи деятельности и быстро адаптироваться к уже сложившейся системе отношений.

Применительно к современному высшему техническому образованию, где проблема устаревания инженерных знаний и прогнозирования поля будущей инженерной деятельности выходит на первое место, процесс обучения специалистов должен быть ориентирован на развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». Следовательно, формирование функциональной грамотности студентов технического вуза должно выступить основой для дальнейшего развития компетентности будущих инженеров, так как именно наличие определённого уровня функциональной грамотности обуславливает образовательный базис развивающейся компетентности [5].

Опираясь на работы Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой [6,7], О. Е. Лебедева, рассматривающих образованность обучающихся как один из показателей качества образования, и на исследования А. В. Хуторского [8], А. М. Новикова [9], мы рассматриваем функциональную грамотность студента технического вуза как уровень образованности, являющийся необходимой составляющей современного профессионального образования, представляющий совокупность знаний, умений, навыков, способов активной самостоятельной деятельности, связанных с процессом восприятия, преобразования информации, способностью решать типовые учебные и профессиональные задачи, а также задачи взаимодействия с обществом на базе преимущественно практико-ориентированных знаний (сведения, научные понятия, инструкции, навыки работы с таблицами, графиками, интерпретация и резюмирование информации и т.д.).

В настоящий момент нет единого мнения относительно того, какая компетентность может быть ведущей в процессе формирования функциональной грамотности. В ходе теоретического анализа двух взаимосвязанных понятий «функциональная грамотность» и «компетентность» было выявлено, что определённые компоненты функциональной грамотности рассматриваются как составляющие учебно-познавательной, коммуникативной и социальной компетентности (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, О. Епишева, В. Майер, О.С. Советова, В.Н. Куницына, В. Д. Шадриков, Г. Ключарев, Е. И. Огарев и др.), при этом надо особо отметить такой факт как наличие аналогичных компонентов функциональной грамотности в разных видах компетентности, что свидетельствует об универсальности данного понятия и его базовой роли в процессе развития компетентностей. Базируясь на том, что компетентности обладают деятельностью характером (Дж. Дьюи, Дж. Равен, И.А.

Зимняя), а основной деятельностью в студенческом возрасте должна стать учебно-познавательная и учебно-профессиональная, направленные на овладение нормативной системой деятельности (Атанов Г.А., Зеер Э.Ф., Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С. Ю.), мы полагаем, что формирование функциональной грамотности студентов технического вуза предоставляет максимальную стартовую возможность для развития собственно учебно-познавательной компетентности.

Учебно-познавательной деятельности студент — будущий специалист должен приобрести и усовершенствовать такие умения, которые будут содействовать его профессиональному становлению, выступать как средство приобретения специальности. Так как успешность учебной деятельности в период обучения определяет в будущем эффективность профессиональной деятельности специалиста и, следовательно, достижение высокого уровня самореализации в жизни [10], то именно формирование функциональной грамотности в качестве основы развития учебно-познавательной компетентности в настоящее время становится одним из наиболее актуальных вопросов высшего образования и определяет значимость рассматриваемой проблемы.

Ввиду того, что функциональная грамотность, так же как и компетентность, проявляется в деятельности человека, к анализу структуры грамотности можно подойти с точки зрения различных видов деятельности, которые выполняют индивиды, занятые в ней. При этом виды деятельности понимаются в самом широком смысле, куда входят знания и умения, а также способы решения практических учебных и производственно-технических задач.

Структура человеческой деятельности хорошо соотносима с качествами личности [11]. В описании структуры деятельности Ю. Г. Фокин перечисляет: осознание потребности; формирование мотива; выбор способа осуществления деятельности; планирование деятельности; перечень действий; выполнение действий. При этом подтверждается связь данных составляющих с качествами личности. Осознание потребности и формирование мотива, по мнению Ю.Г. Фокина, «требует от человека определенной эрудиции, сознательно выбирающей то, что удовлетворяет испытываемую потребность». При выборе способа удовлетворения потребности субъект деятельности опирается на «свои ценностные ориентации, социальные представления о том, что можно делать, а что безнравственно или противозаконно». Для планирования деятельности надо «знать закономерности, которым подчиняется избранный способ осуществления деятельности, и процессы, которые придется использовать при этом». Выполнение действий невозможно без «совокупности знаний, определяющих возможность сознательного выбора операций для достижения цели конкретного действия и правильного осуществления этого действия. Для выполнения операций субъект нуждается в определённых навыках» [12].

Принимая во внимание позицию В.Г. Онушкина, Е.И. Огарёва о том, что функциональная грамотность, обеспечивающая успешность деятельности состоит из четырёх компонентов: 1) знания общетеоретического, специального и прикладного характера; 2) предметное понимание сути дела и реалий, вовлечённых в процесс деятельности или сопряжённых с ним; 3) умение выбирать средства, адекватные поставленной цели, и действовать сообразно её содержанию; 4) навыки умелого быстрого действия [13], а также суждения исследователей по вопросу обязательной компонентной

составляющей произвольного вида компетентности [11], в качестве компонентов структуры функциональной грамотности студентов технического вуза мы обозначили: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент структуры функциональной грамотности характеризуется направленностью на осознание собственных образовательных потребностей, целей и ценностно-смысловых представлений к содержанию и результату деятельности; на активное включение в образовательное пространство вуза; на познание нового в рамках изучения гуманитарных предметов; положительную мотивацию к проявлению компетентности.

Когнитивный компонент структуры функциональной грамотности характеризуется направленностью на освоение совокупности общественно-гуманитарных, естественных и общетехнических знаний преимущественно специального и прикладного характера, являющихся ядром компетентности, отражающих систему современного информационного общества, лежащих в основе выбора способа осуществления соответствующей учебной и практической деятельности.

Деятельностный компонент структуры функциональной грамотности характеризуется наличием умений, опыта успешного осуществления необходимых действий самостоятельной и научно-исследовательской работы на базе имеющихся знаний, а также выбора способа планирования и осуществления деятельности по решению различных учебных задач, способствующих развитию учебно-познавательной компетентности.

Рефлексивный компонент структуры функциональной грамотности характеризуется способностью к формированию близких и дальних планов в соответствии с представлениями о своих подлинных возможностях, целях, обстоятельствах; аналитическому рассмотрению личной деятельности; выработке собственной позиции в процессе сопоставления новой информации и наличествующих знаний.

В процессе анализа значимости гуманитарных дисциплин в образовательном пространстве технического вуза выявлено, что изучение гуманитарных дисциплин способствует решению приоритетных задач модернизации образования: 1) облегчение социализации в рыночной среде; 2) развитие социальной мобильности в обществе через освоение молодёжью возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей; 3) развитие соответствующих компетенций, реализуемых в будущем в профессиональной деятельности [9]. Однако преподаватели в технических вузах часто сталкиваются с предвзятым отношением к гуманитарным предметам, когда у студентов-первокурсников происходит разделение учебных дисциплин на нужные и ненужные для будущей профессии. В разряд второстепенных чаще всего и попадают дисциплины гуманитарной и общенаучной направленности, которые воспринимаются студентами в силу различных обстоятельств (возраста, психологических особенностей) [14] в отрыве от системы инженерного образования. В настоящее время в решении основной задачи технического вуза — подготовки современного специалиста высокой квалификации значительное место отводится гуманитарным дисциплинам. Мы считаем, что именно преподаватели гуманитарных дисциплин располагают возможностью убедительно продемонстрировать студентам общность учебных дисциплин, потенциал дисциплин гуманитарной направленности, участие

каждой из них в развитии профессионального инженерного мышления студента, в его обогащении необходимой системой знаний, а также создании условий для развития единой основы практической деятельности человека (т. е. учебно-познавательной компетентности).

В целях активизации интереса обучаемых к учебной деятельности необходимо: 1) выявлять и демонстрировать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений жизни; 2) возбуждать и постоянно поддерживать у обучаемых состояние активной заинтересованности предметами, явлениями, моральными и научными ценностями; 3) целенаправленно формировать интерес как ценное качество личности, соответствующее её творческой активности, её целостному развитию [15]. По нашему мнению, данные требования можно реализовать, включая в процессе обучения в содержательную составляющую гуманитарных дисциплин историко-краеведческий компонент. Ознакомление с особенностями родного края позволяет осознать культурное и историческое своеобразие региона, сформировать чувство гордости и ответственности за малую родину, придать необходимый вектор движения учебно-образовательной деятельности студентов при изучении многих гуманитарных дисциплин, раскрывающих и омысляющих процессы развития различных сфер жизни человека.

Расширение междисциплинарных, проблемно-ориентированных учебных курсов жизненно необходимо современному высшему техническому образованию. В особенности это относится к первым двум годам обучения, когда, независимо от дальнейшей специализации, студент должен овладеть основами функциональной грамотности, деятельностью ориентированного мышления и выработать основы мировоззрения [16].

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были определены педагогические условия, способствующие формированию функциональной грамотности у студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Содержательные условия формирования функциональной грамотности направлены на обеспечение построения содержания курсов гуманитарных дисциплин с учётом ориентации на самопознание, саморазвитие личности будущего специалиста путём включения в содержание образования гуманитарных дисциплин историко-краеведческого компонента на основе системного и компетентностного подходов, реализация которых происходит через основной содержательный компонент учебной дисциплины — учебную задачу, направленную на развитие способности решать типовые учебные и профессиональные задачи, а также задачи взаимодействия с обществом на базе преимущественно практико-ориентированных знаний (сведения, научные понятия, инструкции, навыки работы с таблицами, графиками, интерпретация и резюмирование информации).

Технологические условия, направленные на обеспечение технологического компонента формирования функциональной грамотности как основы развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза, предполагающие применение в данном процессе преподавателями современных педагогических технологий организации самостоятельной работы студентов, инициирующих самостоятельность в определении цели, планировании и осознании своих действий (технология проектного обучения, техноло-

гия развития критического мышления — синквейн, концептуальная таблица, написание встречного текста, действительного и проектного резюме).

Организационные условия, направленные на обеспечение включения студентов технического вуза в процесс деятельности по формированию функциональной грамотности как основы развития учебно-познавательной компетентности, организация сотрудничества на основе установления субъект-субъектных отношений преподавателя и обучаемых, применение новых форм оценивания учебных достижений студентов (оценка функциональной грамотности с помощью ситуационных заданий, презентации студенческих проектов, организации дебатов, формирования портфолио).

На практике о существовании функциональной грамотности (об уровне развития функциональной грамотности) мы узнаем, только столкнувшись с её отсутствием, то есть с функциональной неграмотностью. Проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого использовались различные диагностические методы для выявления функциональной грамотности (анкетирование, проективные методики изучения мотивации, методики самооценки функциональной грамотности, тесты учебных достижений, рефлексивное сочинение-эссе, анализ продуктов деятельности), зафиксировало недостаточный уровень сформированности функциональной грамотности: у студентов преобладает допустимый и критический уровень исходной сформированности функциональной грамотности, (большинство студентов не умеют выполнять конспектирование научной, научно-популярной литературы, более половины обучающихся испытывают трудности при восприятии лекций, понимании формулировок инструкций и заданий и т.д.), что не отвечает современным требованиям к уровню образованности студента, который должен ориентироваться в первую очередь на достижение и развитие компетентности — ведущего уровня образованности для вуза. В процессе формирующего эксперимента были реализованы предложенные педагогические условия (организационные, содержательные, технологические), что обеспечило динамику функциональной грамотности и подтвердило эффективность разработанных педагогических условий формирования функциональной грамотности как основы развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Таким образом, гуманитарные дисциплины обладают возможностями, способствующими созданию педагогических условий формирования функциональной грамотности; функциональная грамотность предоставляет стартовую возможность для дальнейшего развития учебно-познавательной компетентности будущих инженеров, так как наличие определённого уровня функциональной грамотности обуславливает образовательный базис развивающейся компетентности; условия формирования функциональной

грамотности лежат в основе педагогического процесса формирования функциональной грамотности студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин.

Библиографический список

1. Грамотность: жизненная необходимость. — Париж, 2005. — 505 с.
2. ЮНЕСКО. Акты Генеральной конференции. Двадцатая сессия. Париж, 1978. - Т. 1. Резолюция. Приложение 1. — Париж, 1979. — С. 19.
3. Тангян С.А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. — 1990. — №1. — С. 3-17.
4. Всемирная энциклопедия: Философия; гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. — М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.
5. Акатова Т.И. Языковая функциональная грамотность и языковая культура студентов: психолого-педагогический аспект: монография. — М.: ИТК «Дашков и К», 2006. — 237 с.
6. Образовательная программа — маршрут ученика; под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: ЮИПК, 1998.
7. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Образованность обучающихся как один из показателей качества образования // Контроль качества и оценка в образовании: материалы Междунар. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
9. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. -1996. — №3.
10. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 111 с.
11. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 20-26.
12. Фокин Ю. Г. Психодидактика высшей школы. — М.: МГТУ, 2000.
13. Онушкин В.Г., Огарёв Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб — Воронеж, 1995. — 232 с.
14. Лозовский В. Н., Лозовский С. В., Шукшун В. Е. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во «Лань», 2006. — 128 с.
15. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М., 1970. — 160 с.
16. Бондаренко Е.Г., Копыцкий Б.З. Проблемы гуманитаризации высшего образования // Педагогика высшей и средней специальной школы: межведом. сб. — Вып. 4. — Минск: Изд-во «Университетское», 1990. — 128 с.

ФРОЛОВА Полина Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Дата поступления статьи в редакцию: 04.05.2008 г.

© Фролова П.И.

БЛОЧНО-УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧЕБНЫХ ВОЕННЫХ ЦЕНТРОВ

На основе проведенных исследований развития ИКТ-компетентности студентов УВЦ и построение этого процесса на основе реализации блочно-уровневой модели позволит выстроить учебно-воспитательный процесс подготовки будущего офицера последовательно и целеустремленно, решая необходимые учебные и воспитательные задачи, определенные в программе реформирования системы военного образования.

Эффективное решение задач совершенствования учебного процесса в учебном военном центре (УВЦ) при гражданском вузе, связанных с выбором целей, содержания, средств и технологий обучения, предполагает представление объектов, субъектов и процессов подготовки и становления будущих военных специалистов в виде определенных систем (образовательных, педагогических, становления личности и т.п.), изучение которых с целью принятия решений об их оптимизации, пригодности неразрывно связано с созданием их моделей. Под моделью в данном случае следует понимать объект, который в некоторых отношениях имеет сходство с прототипом и служит средством описания, объяснения или прогнозирования поведения прототипа. При этом каждая исследуемая система может быть представлена некоторым количеством моделей (подсистем, блоков), вид которых зависит от требуемой глубины познания, уровня абстрагирования, формы ее материальной презентации и т.д.

Модели — это идеальные объекты, аналоги реально существующих феноменов. Они фиксируют только основу явлений и процессов, освобождая их от излишней детализации, случайностей и второстепенных моментов, позволяют сделать любой сложный объект доступным для тщательного изучения. В совокупности их создание помогает военному педагогу в полной мере учитывать источники и способы постановки дидактических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат и его соответствие квалификационным требованиям и ГОС ВПО.

Блочно-уровневая модель развития личностных качеств военного специалиста представляет собой системное описание совокупности мотивов, целей, содержания обучающего процесса, дидактических принципов их реализации, а также способов диагностирования и корректирования учебно-воспитательного процесса. Наличие блочно-уровневой модели позволяет строить учебно-воспитательный процесс (УВП) в УВЦ в интересах наиболее полного формирования и развития у студентов качеств личности, т.е. осуществлять всестороннюю подготовку будущего

офицера, последовательно и целеустремленно решая необходимые учебные и воспитательные задачи. Значение блочно-уровневой модели состоит также в том, что она позволяет информировать самих студентов о принципах, методах и формах развития качеств личности, необходимых для успешной деятельности по получаемой базовой гражданской и военно-учетной специальности. Это способствует сознательному, положительному отношению студентов ко всем звеньям УВП, вызывает у них расположенность к педагогическим воздействиям, направленным на воспитание необходимых качеств будущего офицера и внутреннюю потребность к самоутверждению, самовоспитанию, самообразованию, самоопределению, самовыражению, самоактуализации субъективной позиции личности и мотивации ее познавательной деятельности.

С позиций системно- и личностно-деятельностного подходов, а также с учетом теоретико-методологических основ и педагогических условий развития информационно-коммуникативной компетентности (далее — ИКТ-компетентность) студентов УВЦ нами была разработана блочно-уровневая модель (рис. 1).

Субъектами подготовки являются студенты УВЦ технических вузов, обучающие по программам подготовки кадровых офицеров. Цель применения модели — развитие ИКТ-компетентности студентов УВЦ в условиях интеграции базового и военно-профессионального образования.

Мотивационно-целевой блок предназначен для обоснования целей и задач развития ИКТ-компетентности студентов УВЦ. Цель формируется исходя из государственного заказа на подготовку офицеров в условиях реализации задач, поставленных Федеральной программой «Реформирование системы военного образования в РФ на период до 2010 года» [1] по приведению количественных и качественных параметров системы военного образования. В качестве цели, согласно разработанной модели, выступает результат — ИКТ-компетентность будущего офицера, которая определяет готовность военного инженера к продуктивной, креативной деятельности в информационно-развивающемся обществе. При определении

цели развития ИКТ-компетентности мы исходили из обобщенного понятия, подразумевающего под собой развитие компетенции будущего офицера в сфере информационно-аналитической деятельности, в сфере познавательной деятельности, в сфере коммуникативной деятельности, в сфере развития технологической компетенции; в области техникосознания (техническая компетентность); в сфере социальной деятельности и преемственности поколений.

Процесс развития ИКТ-компетентности будущего офицера оказывает влияние на формирование мотивационной сферы. Мотивация повышает активность личности, способствует развитию абстрактного, кибернетического и креативного мышления, влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения, оказывает влияние на результаты учебно-воспитательной деятельности подготовки кадрового офицера. Мотивы — удовлетворение социальных и личностных потребностей в овладении приемами работы с информационными ресурсами. В построении модели ИКТ-компетентности мы выделили три группы мотивов, соотношенных с конкретными целями ее развития: профессиональные (ориентированные на овладение новыми знаниями); социальные (направленные на осознание социальной необходимости использования ИКТ в будущей военно-профессиональной деятельности); коммуникативные (способствующие совершенствованию способов общения и управления воинским коллективом).

Содержательный блок построен на влиянии межведомственной интеграции на развитие личностных качеств будущего офицера. под межведомственной интеграцией понимается процесс подготовки военных специалистов для ВС РФ на базе гражданского высшего профессионального образования путем оптимизации межпредметных связей гражданских и военных дисциплин. Кроме этого, интеграция рассматривается в качестве определяющего базиса для повышения уровня ИКТ-компетентности как неизбежной в современных условиях компоненты профессиональной компетентности военного инженера.

В качестве основных уровней интеграции, влияющих на развитие ИКТ-компетентности студентов УВЦ, выделены: уровень диалектического синтеза; уровень целостности базового высшего профессионального и военно-профессионального образования, получаемого студентом в гражданском вузе; уровень междисциплинарных связей гражданских и военных дисциплин; уровень диверсификации информатики и ИКТ в базовые и гражданские дисциплины; уровень взаимодействия субъектов УВП УВЦ и вуза.

В организационном синтезе базового и военно-профессионального образования как методе научного исследования, состоящего в познании особенностей учебно-воспитательного процесса как единого целого, в единстве и взаимной связи его частей заключается существо содержания обучения студентов в УВЦ как наиболее рациональной и эффективной формы подготовки высококвалифицированных офицерских кадров в эпоху информатизации современного общества.

Военная подготовка в УВЦ является составной частью высшего образования, получаемого в гражданском вузе, поэтому она соотносится с подготовкой по гражданской специальности как целостный, взаимосвязанный и взаимодополняющий процесс по формированию в вузе всесторонне и гармонически развитой личности, способной к ведению активной информационно-коммуникативной деятельности как военного, так и гражданского инженера.

В этом контексте хотелось бы обратить внимание на изучение информатики в начальный период обучения, т.к. она в той или иной степени присутствует практически в каждой изучаемой дисциплине, или, другими словами, диверсифицирует во все базовые и военные дисциплины программ подготовки будущего офицера.

Необходимость разрешения проблем гуманизации и личностной ориентации военного образования в УВЦ гражданского вуза приводит к новому уровню взаимоотношений и взаимодействия субъектов УВП. Это, прежде всего, выражается в доверительном, личностно-ориентированном характере обучения и воспитания будущих офицеров. Только знание и учет всех особенностей и тонкостей личности воспитуемого позволяет выбрать наиболее эффективные методы и средства воспитательного воздействия. Решающим воспитывающим фактором является личное воздействие преподавателя на обучаемых. В отличие от курсантов военного вуза, учебно-воспитательная деятельность которых обусловлена необходимостью ее уставной регламентацией, сопоставимой с действительной срочной службой, обучение студентов УВЦ осуществляется в привычной («свободной») для студента гражданского вуза атмосфере. Это требует от преподавателей УВЦ особого педагогического такта, продуманной методики проявления требовательности к студентам, знания личностных особенностей каждого обучаемого и самое, на наш взгляд, важное — умения общаться на одном информационно-коммуникативном языке со своими воспитанниками. Опыт работы со студентами, обучающимися по программам подготовки офицеров запаса при гражданских вузах показывает, что преподаватели, обладающие высоким уровнем компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности, быстрее находят общий язык с обучаемыми, способны направлять творческие способности студентов на развитие и совершенствование учебно-материальной и методико-информационной базы УВЦ. Такая деятельность, несомненно, обладает обратной связью и ведет к развитию ИКТ-компетентности самих студентов.

Процесс обучения, независимо от его содержания и профессиональной направленности, носит творческий характер. Педагогика предлагает целый ряд исходных положений, руководствуясь которыми можно успешно строить учебный процесс. Их принято называть принципами обучения или дидактическими принципами. В качестве дидактических принципов отбора содержания обучения, адекватных для развития ИКТ-компетентности военного инженера в условиях интеграции базового и военно-профессионального образования, мы выделяем: соответствие ГОСу и целям обучения; органическую связь УВП в УВЦ и вузе; научно-исследовательскую направленность; сознательность и активность обучаемых; системность, последовательность и комплексность в обучении; прочность знаний, умений и навыков; модульность обучения; перспективный, опережающий характер подготовки офицера; напряженность и интенсивность УВП; практическую направленность УВП.

Каждый принцип отражает одну закономерность и имеет тесную взаимообусловленную связь с другими принципами. Имея относительную самостоятельность, в УВП они выступают в виде взаимосвязанной системы содержания обучения, системы знаний, умений и навыков, которыми овладевает будущий офицер во время обучения в вузе и развивает их в процессе своей военно-профессиональной деятельности (ВПД).

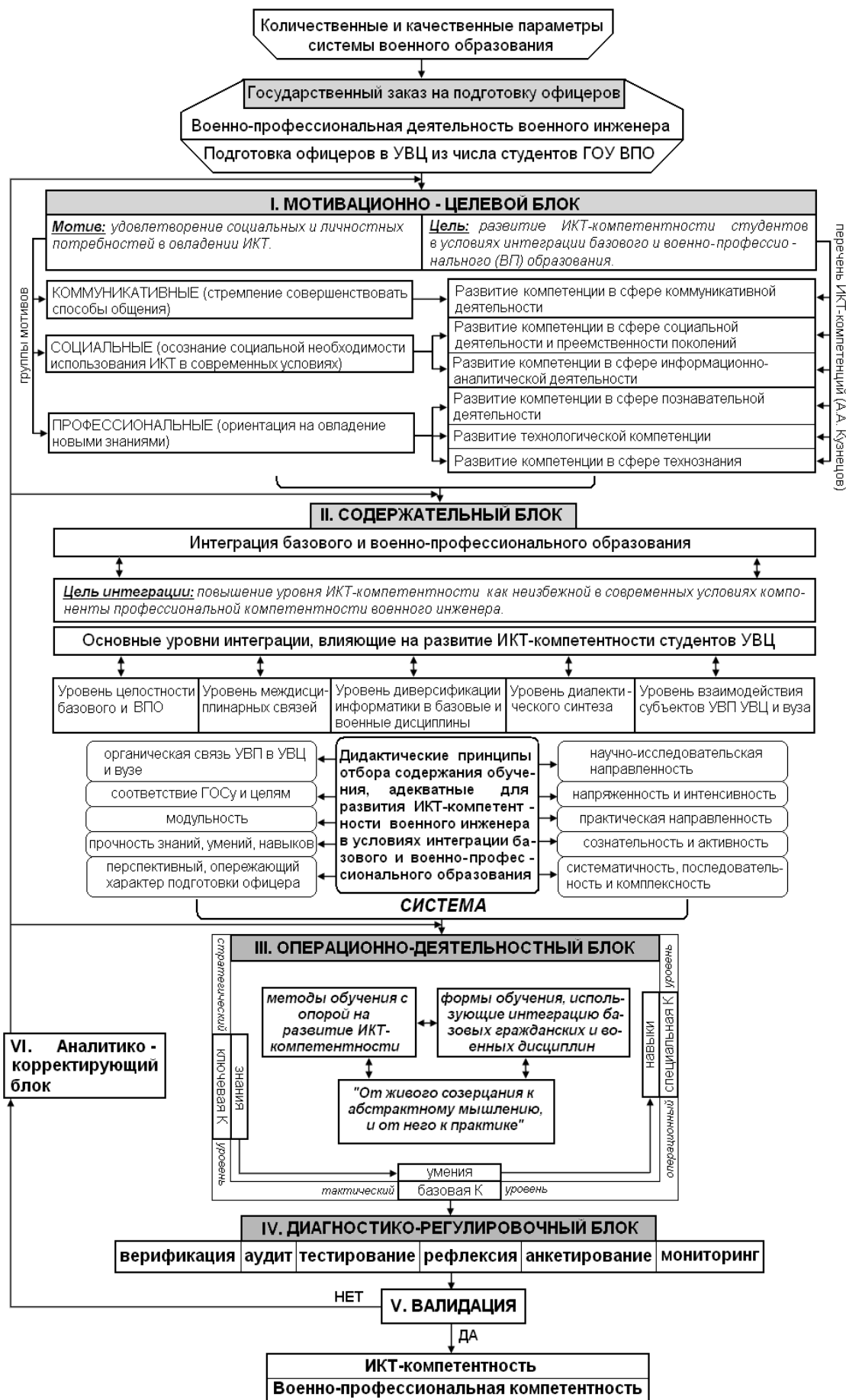


Рис. 1. Блочно-уровневая модель развития ИКТ-компетентности студентов УВЦ на основе интеграции базового и военно-профессионального образования

Операционно-деятельностный блок описывает организацию и формирование учебной деятельности УВЦ с целью развития ИКТ-компетентности студентов. Согласно представленной схеме предполагается, что развитие ИКТ-компетентности будущего офицера осуществляется в три этапа:

первый этап — овладение необходимыми знаниями для формирования и развития ключевой компетентности и стратегического уровня регуляции военно-профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что этот этап является основополагающим, на нем базируются последующие этапы;

второй этап — сформированность умений, направленных на формирование и развитие базовой компетентности и тактического уровня регуляции военно-профессиональной деятельности. Информационная компетентность позволяет осуществлять эффективный информационный обмен, обеспечиваемый сформированностью ряда информационных умений: оценки полезности и истинности получаемой информации; отбора личностно-значимой информации, поиска необходимой информации, в том числе о методах ее переработки; коммуникативных и языковых умений (восприятия и передачи); информационно-психологической самозащиты;

третий этап — выработка навыков, характеризующихся высокой мерой сформированности специальной компетентности и операционного уровня регуляции военно-профессиональной деятельности. Умения использовать средства информатизации и информационные технологии проявляются во всех военно-профессиональных способностях офицера. А это значит, что для решения военно-профессиональных задач офицеру необходимо привлекать эти средства и технологии на основе не только ключевой и базовой, но и на основе специальной компетентности.

Хотелось бы отметить, что все этапы взаимосвязаны и взаимозависимы. Формирование и последующее развитие каждого вида компетентности осуществляется в образовательно-воспитательной деятельности непрерывно. Было бы неправильно пытаться рассматривать указанные уровни как хронологически жестко разделенные этапы формирования и развития разных видов компетентности в условиях ВПД. Явная относительность поэтапного подхода к рассмотрению процесса формирования и развития ИКТ-компетентности офицера вытекает уже из того, что этот процесс хронологически может захватывать рассредоточенные по времени периоды: период, предшествующий учебе в вузе; в ходе обучения в вузе; в процессе повышения квалификации; в ходе самообразования.

Успех в достижении поставленных целей на развитие ИКТ-компетентности будущего офицера в значительной степени зависит от правильного использования приемов и методов учебной работы. Они указывают наиболее оптимальные пути овладения прочными знаниями, формирования необходимых умений и выработки соответствующих навыков УВП. В разработанной модели упор делается на методы обучения с опорой на развитие ИКТ-компетентности военного специалиста.

Обучение есть процесс организованный, оно осуществляется в различных формах, которые определяют состав и группировку обучаемых, порядок и последовательность отработки учебного материала, место и продолжительность занятий, специфику деятельности участников УВП. Формы обучения должны обеспечивать наиболее эффективное выполнение учебных задач. В нашем исследовании формы обучения ориентированы на развитие ИКТ-компетентности

будущих офицеров в условиях интеграции базовых гражданских и военных дисциплин.

Методологическую основу теории обучения составляет теория познания. В нашем исследовании, в отличие от марксистско-ленинской теории познания, делающей акцент на руководящую роль обучающего, мы придаем особую роль самостоятельности обучаемого как необходимой составляющей развития ИКТ-компетентности военного специалиста. Формулу процесса познания, разработанную В.И. Лениным: «От живого созерцания к абстрактному мышлению, и от него к практике» [2], — мы понимаем именно в контексте усиления роли самостоятельной, творческой деятельности обучаемого.

Основное назначение диагностико-регулирующего блока заключается в определении результативности процесса развития ИКТ-компетентности будущего офицера и выработки необходимых дидактических принципов для проведения корректирующих действий в случае выявления несоответствия поставленным целям. На этапе контроля развития ИКТ-компетентности используются как традиционные методы оценки (тесты, анкеты, опросы, беседы и т.д.), так и методы контроля качества, определенные в соответствии с принимаемой у нас в стране «Системы менеджмента качества» [3] (аудит, верификация, мониторинг).

Аудит является разновидностью оценки соответствия, под которой понимается деятельность, обеспечивающая доказательство того, что установленные требования, относящиеся к продукции, процессам, системам, персоналу или организации (органу), выполняются.

Верификация — это проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путем, или, как трактует современная философия неопозитивизма, принцип опытной проверки, согласно которому истинность каждого утверждения о мире должна быть, в конечном счете, установлена путем его сопоставления с чувственными данными, «непосредственным опытом» [4, С. 122].

Мониторинг — постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположениям [4, С. 392]. мониторинг, в нашем понимании, — это отслеживание во времени состояния и результатов формирования и развития ИКТ-компетентности с последующим анализом для воздействия на этот процесс.

Кроме указанных методов, которые в большей степени относятся к методам сторонней и комплексной проверки и оценки соответствия поставленным целям, в нашем исследовании акцент делается также на методы самоконтроля со стороны обучаемого. К одному из таких методов мы относим рефлексию, под которой понимается, прежде всего, анализ собственного психического состояния, осознание собственных результатов вцп с использованием ИКТ на основе семантической обработки информации; самоанализ всей системы ВПД будущего офицера.

В случае выявления в результате проведенной диагностики соответствия требований к ИКТ-компетентности делается заключение о достижении поставленных целей и на основе этого заключения даются соответствующие рекомендации на внедрение предлагаемой методики ее формирования и развития. Для выполнения этих функций в рассматриваемую модель включен валидационный блок.

Аналитико-корректирующий блок используется в том случае, если анализ контролируемых материалов

требует внесения текущих изменений в методику или содержание подготовки будущих офицеров, если в результате проведенной диагностики выявлено несоответствие требований к ИКТ-компетентности. Корректирующее действие предпринимается для предотвращения повторного возникновения ранее обнаруженного несоответствия.

В отличие от исследований процесса формирования компетентностей специалиста (А.А. Абрамова [5], Е.С. Гайдамак [6], Д.А. Картежников [7], С.Ю. Пестова [8], Л.Б. Сенкевич [9]), делающих акцент на включение в состав формирования (развития) компетентности коррекционного блока, в нашем исследовании его роль занимает корректирующий блок. В отличие от коррекции, корректирующее действие направлено не на одномоментное устранение несоответствия, а на устранение причины этого несоответствия.

Кроме этого, на наш взгляд, необходимо иметь возможность проведения корректирующего действия на всех ступенях формирования (развития) компетентности специалиста, что в значительной степени сократит сроки устранения выявленного несоответствия и позволит более детально воздействовать на корректируемый объект.

Реализация уровневой модели и психолого-педагогических условий развития ИКТ-компетентности позволит осуществить продвижение военного специалиста на более высокий уровень развития обозначенной компетентности и приведет к сформированности требуемого уровня профессиональной компетентности современного военного.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 мая 2002 г. №352 «О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года»;

2. Современный словарь иностранных слов. — М.: Рус. яз., 1993. — 740 с.

3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. — Т. 29. — С. 152.

4. ГОСТ Р ИСО 9001-2001, ГОСТ Р 52614.2-2006.

5. Абрамова И.А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. — Омск, 2007. — 179 с.

6. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. — Омск, 2006. — 202 с.

7. Пестова С.Ю. Развитие компетентности учащихся в сфере познавательной деятельности на основе обобщения понятия величины в процессе обучения информатике в основной школе : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. — Омск, 2006. — 22 с.

8. Картежников Д.А. Визуальная учебная среда как условие развития математической компетентности студентов экономических специальностей : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. — Екатеринбург, 2007. — 22 с.

9. Сенкевич Л.Б. Формирование информационной компетентности будущего учителя математики средствами информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. — Омск, 2001. — 21 с.

ЛЕПЕШИНСКИЙ Игорь Юрьевич, заместитель начальника военной кафедры, подполковник, соискатель кафедры методики преподавания информатики.

ПОГОДАЕВ Виктор Павлович, начальник военной кафедры, профессор, кандидат технических наук, доцент, полковник.

Дата поступления статьи в редакцию: 14.07.2008 г.

© Лепешинский И.Ю., Погодаев В.П.

Книжная полка

Социальная психология [Текст] : практикум: учеб. пособие для вузов по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева [и др.] ; ред. Т. В. Фоломеева. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 477, [3] с. : рис., табл. — Библиогр. в конце глав. — ISBN 5-7567-0431-0.

Практикум написан авторским коллективом кафедры социальной психологии психологического факультета МГУ. Это первое учебное пособие, объединяющее методические разработки, посвященные различным социально-психологическим и исследовательским методам. В пособии представлены методы, которые широко применяются как в научно-исследовательской, так и в прикладной области современной социальной психологии. Помимо традиционных методов (контент-анализа, опроса, социометрии, групповой дискуссии) рассмотрены такие методы, как организационная диагностика, фокус-группы. Отдельно изложены принципы построения программы социально-психологического исследования. Описание каждого метода включает теоретическое обоснование, методические рекомендации и практические задания.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

На основе сравнительно-сопоставительного анализа, практики подготовки в статье актуализирована проблема реализации гендерного подхода в педагогическом процессе, обеспечивающая результативность педагогической деятельности. Организация и осуществление подготовки будущего учителя должны предполагать реализацию комплекса педагогических условий, среди которых гендерный подход, обеспечивающий при формировании профессиональных качеств будущего учителя учет особенностей социальной сферы, к которой принадлежит субъект, поскольку личностные качества служат примером, формирующим мнение, оказывающим конструктивное или деструктивное воздействие, а его суждения и поведение являются определенным ориентиром для окружающих.

В условиях превалирования информационных технологий усиливаются профессиональные требования к личности специалиста, что активизирует проблемы формирования творческого стиля и индивидуальности педагога, создания условий для развития умений и навыков эффективного управления педагогическим процессом.

На современном этапе практика работы педагогических учебных заведений обогатилась новыми методами, формами и средствами, способствующими активизации учебного процесса, что привело к значительному изменению учебной и воспитательной работы.

Современная педагогическая наука различает пол и гендер, где первая обозначает анатомо-физиологические особенности людей, на основе которых определяются биологические различия между мужчинами и женщинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий.

Анализ психолого-педагогической, социологической и другой литературы показывает, что классификация мира по половому признаку (мужское, женское), понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только культурно-символическую, но и социальную интерпретацию. Таким образом, возникло понятие «гендер», означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. При этом не биологический пол, а социально-культурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, различия в профессиях женщин и мужчин.

Следовательно, в обществе мужчина или женщина не просто обладает теми или иными анатомическими особенностями, а выполняет те или иные предписанные им гендерные роли. Философы и этнографы давно установили относительность представлений о «мужском» или «женском» поскольку то, что в одном обществе считается мужским занятием (поведение, черта характера, и т.д.), в другом может

определяться как женское. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяет сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах.

Важными элементами возникновения гендерных различий выступает противопоставление «мужского» и «женского» и подчинение женского начала мужскому. С этих позиций современная гендерная теория, не оспаривая существование тех или иных биологических, социальных, психологических различий между конкретными мужчинами и женщинами, утверждает, что сам по себе факт различий не так важен, как их воспитание, ориентированное на социокультурную оценку и интерпретацию, а также построение властной системы на основе существующих различий.

Анализ исторической, социологической психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы пола волновали человечество с незапамятных времен. О статусе и роли женщины в обществе, сравнении психологических характеристик размышляли психологи, социологи, философы, представители других наук отражено в представлениях мыслителей (Плутарх, Жан Жак Руссо, Вейнигер, В.С. Соловьев, Н.Н. Бердяев, В.В. Розанова и др.). В работах русских философов подчеркивается роль женщины в культурном наследии, а философские представления, противопоставляя «мужское» и «женское», отражают принцип дифференциации и поляризации полов.

Проблемы полоролевой дифференциации, установок и стереотипов, образа мужчин и женщин, исследованы в работах Н.Я. Приваловой, В.В. Абраменковой, В.Е. Каган, И. И. Лунина, Т.И. Юферева и т.д., где были получены результаты, свидетельствующие о различиях в психологических характеристиках и особенностях поведения детей и подростков разного пола.

Гендерная дифференциация определяется как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются их социальным значением и употребляются как средства социальной

классификации. При этом гендерная роль определяется как выполнение определенных социальных предписаний, включающих соответствующее полу поведение в виде манер, речи, одежды, жестов и прочего. Когда социальное производство гендера становится предметом исследования, то обычно рассматривают, как она конструируется через институты социализации, разделения труда, семьи, масс-медиа.

По мнению Е.А. Здравомысловой и А.А. Темкиной, гендер представляет собой социальный статус, который определяет индивидуальные возможности образования, профессиональной деятельности и т. д.

Обобщая приведенные точки зрения, гендер характеризуется как сложный социально-культурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках. Следовательно, гендерный подход основан на идее важности биологических или физических различий между мужчинами и женщинами, а на культурном и социальном значении, которое придает общество этим различиям.

Одной из областей, где изучаются психологические особенности женщин как специфические и отличные от мужских, выступает профессиональная деятельность и в частности управление учебно-воспитательным процессом. В ряде социологических работ, направленных на анализ поведения женщин в сфере профессиональной деятельности, приводятся результаты исследований о более эффективном, чем у мужчин, стиле руководства женщин-менеджеров, об особых социально-психологических качествах женщин-руководителей, о специфике технологий женского менеджмента.

При формировании профессиональных качеств будущих учителей в системе образования необходимо учитывать особенности той социальной сферы, к которой принадлежит субъект, поскольку личностные качества служат примером, формирующим мнение, оказывающим конструктивное или деструктивное воздействие, а его суждения и поведение является определенным ориентиром для окружающих.

Говоря о профессиональных качествах учителя, надо учитывать факторы, связанные с особенностями функционирования общества, политики государства в сфере образования, функциональными особенностями образовательных систем и т.д. При этом мы рассматриваем не женское начало в педагогическом взаимодействии, а реализацию женщиной специфических организационно-управленческих функций в образовании, представляющей собой стратегический подход, предметную ориентацию, психический склад и ориентированность на конкретную ситуацию и межличностные отношения. Это все дает основание предполагать, что гендерная социализация, формирование профессиональных качеств, а также стиля

управления педагогическим процессом имеет, не столько универсально — биологическую, сколько социально-культурную детерминацию.

В отличие от многих других гендерный подход в образовании исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не безликие «учащиеся», а девушки и юноши, как представители разных полов, нуждающиеся в дифференцированном подходе со стороны педагога. При этом как внутри, так и вне образовательных учреждений учащиеся, студенты сталкиваются со сложным миром меняющихся представлений, касающихся того, какое поведение, внешний вид, мышление приемлемы для представителей данного пола. Следовательно, гендерный подход в образовании должен быть направлен на оказание помощи в социализации, важной составной частью которой выступает самоидентификация и принятие определенной социальной роли.

Приведенные выше суждения позволяют сделать вывод о том, что гендерный подход в подготовке будущего учителя представляет собой эффективное средство становления личности при условии овладения разнообразными полоролевыми позициями, культурой общения и т.д., важнейшими признаками которого выступают: устремление к самосовершенствованию индивидуальности; целостность «образа Я учитель»; развитие женского (мужского) достоинства, ощущение своеобразие внутреннего мира, формирование устойчивых позиций в выборе глобальных, доминантных ценностей; создание гуманных отношений, основанных на взаимопонимании, взаимодоверии и взаимоуважении.

Библиографический список

1. Б.Г. Ананьев Человек как предмет познания. — М., 1969.
2. И.С. Кон. Психология юношеского возраста. — М., 1979.
3. Здравомыслова Е.А. Гендерный подход в исследовании профессиональной деятельности. — М., 1998.
4. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. — Гомель, 1996.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастер. производственного обучения. — М., 1990.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

БАГИЧЕВА Жасмира Багичевна, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования, старший преподаватель кафедры теоретической педагогики.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.09.2008 г.

© Багичева Ж.Б.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТА КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье анализируются различные подходы к исследованию психолого-педагогического развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения; рассматриваются пути ее совершенствования в контексте компетентностного подхода.

На современном этапе общественного развития приоритеты и акценты в образовании направлены на развитие личности, на формирование качеств и умений, которые в дальнейшем позволят самостоятельно ставить новые познавательные задачи, осваивать различные виды деятельности и, как следствие, успешно выстраивать индивидуальный образовательный маршрут.

Анализ психолого-педагогической литературы, школьной практики и результатов педагогических исследований показывает, что одним из главных противоречий современного образования остается противоречие между потребностями общества и традициями, сложившимися в преподавании школьных предметов. Долгое время совершенствование учебного процесса осуществлялось лишь за счет варьирования содержания учебного материала, а вместе с тем основные возможности модернизации образовательного процесса находятся в русле разработки новых форм и методов обучения. Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения лишь в незначительной степени формируют умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности, тогда как методы самостоятельной работы позволяют поставить ученика в субъектную позицию.

Спектр исследований самостоятельной познавательной деятельности и самостоятельной работы учащихся разнообразен. Он рассматривается на уровне проблемного обучения (Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Г.С. Сухобская, Н.Ф. Талызина и др.); на уровне системно-структурного исследования процесса обучения и взаимосвязи его компонентов (Б.П. Битинас, Б.М. Блинов, Т.И. Ильина, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.И. Шукина и др.); на уровне процесса учения как одного из видов познавательной деятельности (А.К. Альбуханова-Славская, Л.П. Буюева, М.С. Каган, Э.И. Ильенков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.); на уровне анализа различных аспектов самостоятельной деятельности и самостоятельной работы учащихся (Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Л.А. Жарова, Л.А. Исаева, Г.Д. Кириллова, Ю.Н. Лейкина, Р.Г. Лемберг, П.Н. Пидкасистый и др.).

Ретроспективный анализ развития идей по проблеме организации самостоятельной познавательной

деятельности учащихся позволяет выделить три основных направления проводимых исследований:

— первое направление посвящено обоснованию значимости добровольного, активного и самостоятельного овладения знаниями. Данное направление рассматривается древнегреческими учеными Аристотелем, Сократом, Платоном, Аристотелем, которые в своих суждениях исходили из того, что развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие его способностей — путем самопознания. Эти мысли развиваются в идеях Ф.А. Дистервега, который писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение ... Все искусство воспитания и образования не более и не менее как искусство возбуждения ... То, что человек не приобрел путем своей самостоятельности, — не его» [2, с. 156], а также в работах И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и др. Их концепции не выходят за пределы теории саморазвития ребенка и выдвигаются в рамках учения о природосообразном воспитании;

— второе направление получило название дидактико-методическое, в котором предметом теоретического обоснования выступает преподавание, деятельность учителя без достаточно глубоко исследования и анализа природы деятельности самого ученика. Одним из первых сторонников активного учения школьников является Я.А. Коменский.

— третье направление характеризуется тем, что самостоятельная деятельность не только декларируется в рамках исследования арсенала педагогических средств и методов преподавания, но и сама избирается в качестве предмета исследования. Условно это направление можно назвать психолого-педагогическим.

Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод, что совершенствование и развитие теории обучения получила в исследованиях К.Д. Ушинского, который создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся. К.Д. Ушинский выдвигал идею познавательной самостоятельности

учащихся; будучи сторонником активного обучения он считал коренным законом психики ребенка его стремление к деятельности.

В 20-е годы XX в. многие практикующие педагоги-исследователи строили весь процесс обучения по типу исследовательской деятельности (В.Ф. Натали, Б.Е. Райков, Н.М. Шульман и др.). При этом основной тезис состоял в том, что школа не должна давать знаний: ее дело — только научить работать. Такой подход приводил к универсализации исследовательского метода в обучении, к противопоставлению творческой деятельности ученика деятельности воспроизводящей.

Далее в педагогической науке наблюдается некоторое смещение акцента исследования сущности самостоятельной деятельности школьника к дидактико-методическому описанию и объяснению конкретных видов самостоятельных работ и методики их использования. Это привело к тому, что структура и процесс самостоятельной деятельности, как и структура познавательной деятельности школьника в целом, оставались вне поля зрения дидактов-теоретиков.

В многочисленных диссертационных исследованиях второй половины XX в. (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер и др.) достаточно полно решаются вопросы структуры познавательной деятельности школьника.

В конце XX в. в исследованиях Г.Д. Кирилловой и ее учеников (И.В. Галковская, Н.Ю. Лейкина, И.Н. Саталкин, Л.Б. Семенова, Г.П. Трофимова, Т.Г. Феофилова и др.) самостоятельная познавательная деятельность рассматривается в логике процесса формирования системных обобщенных знаний и способов деятельности, который стимулирует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, обеспечивая выявление, систематизацию, абстрагирование свойственных содержанию связей и зависимостей и их дальнейшее применение при решении новых познавательных задач. Сущность самостоятельной познавательной деятельности состоит в том, что ученик включается в решение познавательной задачи, оперируя схемой решения, заданной теоретическим обобщением (модульное обучение, развивающее обучение).

В исследованиях П.И. Пидкасистого эффективность урока оценивается как результат активизации самостоятельной деятельности учащихся, их взаимодействия на занятиях. В своих экспериментальных исследованиях он исходит из положения о том, что ученики за время обучения в школе должны усвоить не только определенную сумму знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Данные две стороны процесса обучения органически взаимосвязаны. Познавательная самостоятельность формируется при глубоком и осмысленном усвоении школьниками основ наук, овладении навыками работы с книгой, работы в лаборатории, а также путем применения полученных знаний на практике. Среди средств развития познавательной активности и самостоятельности учащихся большое значение придается и таким, которые непосредственно связаны с формами и методами обучения, а также выяснением их сравнительной эффективности: сочетание изложения знаний учителем и самостоятельной работы учащихся; сравнительная эффективность и пути сочетания воспроизводящих и творческих самостоятельных работ, фронтальных и индивидуальных видов занятий учащихся на уроке, индивидуальных творческих работ [6].

В современной педагогической литературе учеными выделяются четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности школьника в

процессе обучения. Каждая из них отличается спецификой целеполагания и планирования:

- постановку цели и планирование предстоящей деятельности ученик осуществляет с помощью учителя;
- только постановка цели осуществляется с помощью учителя, а планирование предстоящей работы выполняется учеником самостоятельно;
- постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется учеником самостоятельно в рамках предъявленного учителем задания;
- работа осуществляется учеником по собственной инициативе; он без помощи учителя сам определяет цель, содержание, план работы и самостоятельно ее выполняет [1].

В структуре учения система самостоятельной деятельности представляет собой сложное структурное образование с различными уровнями учебного познания. Своеобразие самостоятельной познавательной деятельности состоит в том, что все структурные компоненты деятельности (цель, мотив, содержание, предметные действия, результат) приобретают личностный смысл «становятся актуальными и значимыми для ученика» [3, с. 18].

П.И. Пидкасистый [6], исходя из теории деятельности, рассматривает самостоятельную познавательную деятельность как систему, включающую в себя следующие основные компоненты: 1) содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений); 2) оперативную (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане действий); 3) результативную сторону (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности). Соглашаясь с мнением ученого, нами осуществляется исследование самостоятельной познавательной деятельности учащихся как компонента когнитивной компетентности.

Единица научного анализа этой деятельности — действие, в котором в качестве первостепенного признака выделяется момент производности, вторичности способа действия относительно регулятивной основы и общей структуры деятельности.

Рассматривая самостоятельную деятельность как процесс, П.И. Пидкасистый указывает на то, что она характеризуется наличием в ней таких звеньев, как:

- выделение школьником познавательной задачи, общей и частных (умение в структуре учебной ситуации выбрать цель, увидеть задачу);
- подбор, определение и применение адекватных способов действий, ведущих к решению задачи (умение выбрать пути и средства для ее решения);
- выполнение операций контроля (слежение) за тем, решается ли поставленная задача найденными и примененными способами (умение применить усвоенные знания и навыки в процессе практической реализации решения задачи).

Такой подход к анализу сущности самостоятельной деятельности позволяет выделить в ее содержании две стороны: 1) внутреннюю, умственную (мыслительную), содержание которой — выработка общей и частных целей деятельности, соотнесение предмета и средств деятельности и на этой основе отбор, а также конструирование заново способов выполнения действий в ходе решения познавательной задачи; 2) внешнюю, техническую, содержание которой составляют практические действия с предметом самостоятельной деятельности, совершаемые в определенной последовательности и обеспечивающие

его преобразование и получение соответствующих продуктов познавательной деятельности.

Главный признак самостоятельной деятельности, выражающий ее сущность, заключается не в том, что ученик работает без посторонней помощи учителя. Главный признак самостоятельной деятельности как дидактической категории проявляется в том, что цель деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью. Поэтому предметное содержание каждого действия как единицы самостоятельной деятельности актуально осознается школьником, становится непосредственной целью этого действия.

В нашем исследовании мы рассматриваем самостоятельную познавательную деятельность учащихся как компонент когнитивной компетентности. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся организуется и направлена в структуре обучения на решение конкретных познавательных задач в разных типах практических работ: установочных; тренировочных; иллюстративных; эвристических; творческих (исследовательских); обобщающих.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений педагогической теории и практики и служит очередным этапом обновления содержания образования для сохранения соответствия образования потребностям современной экономики и цивилизации [4].

В соответствии с концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года общеобразовательная школа должна формировать «новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции» [5, с. 21]. Определенные таким образом цели образования, ориентирующие педагогов на компетентностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, предполагают смену требований к существующим технологиям, критериям оценки результатов обучения и воспитания, достижения качественно нового уровня образования. При этом основным результатом образовательной деятельности становится, по мнению ведущих исследователей компетентностного подхода (А.Л. Андреев, П.И. Борисов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), формирование у обучающихся ключевых компетенций.

Анализ существующих подходов к определению понятий «компетентность», «компетенция» (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Козырев, А.А. Пинский, А.В. Хуторской) выявил, что авторы предполагают различное содержательное наполнение этих понятий. Однако рассмотренные определения имеют общие структурные компоненты: все они рассматривают познавательную, операционально-технологическую и ценностно-смысловую составляющие.

Ключевые компетентности обладают интегративной природой, объединяя знаниевую, навыковую и интеллектуальную составляющую образования, обеспечивая продуктивность различных видов деятельности обучаемых, базируются на когнитивных умениях — умениях самостоятельно приобретать знания. Это положение является базовым в нашем исследовании, т.к. каждый выпускник образовательного учреждения должен быть готов к пополнению и обогащению знаний по окончании учебного заведения, к непрерывному образованию. При рассмотрении состава ключевых компетентностей на первый план выходит компе-

тентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности (А.А. Пинский и др.) или компетенция познавательной деятельности из группы компетенций, относящихся к деятельности (И.А. Зимняя), познавательная (гносеологическая) компетенция (Е.Ф. Зеер) или учебно-познавательная компетентность (Т.В. Иванова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, Т.В. Шамардина). На наш взгляд все указанные компетентности находят свое отражение в одном более широком понятии когнитивная компетентность. Важно, что такая компетентность, базируясь на когнитивных умениях, относится к самостоятельной познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом.

В теоретическом плане рассмотрение данной педагогической проблемы сводится к выявлению механизмов, обеспечивающих развитие ключевых компетентностей, в том числе, компетенций, относящихся к самостоятельной познавательной деятельности. Формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности у учащихся остается объектом внимания педагогов, проводивших как фундаментальные, так и прикладные исследования в области методологии педагогики, теории воспитания, дидактики. Анализ исследований (А.С. Белкин, Е.В. Вязовова, В.Е. Гаибова, О.В. Темняткина, А.Н. Чернявская) по формированию и развитию компетентностей проведенных в последнее десятилетие показывает, что основное внимание в этих работах сосредоточено на том, как те или иные различные педагогические системы, направленные на оптимизацию знаний, умений, навыков, способствуют процессу формирования когнитивной компетентности.

Решение данной проблемы, как показывает анализ, заключается в обосновании содержательно-методической линии практических работ по геометрии и методики обучения учащихся их выполнению, направленных на развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся как компонента когнитивной компетентности.

Библиографический список

1. Гришаева А.П. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в процессе обучения информатики : автореф. дисс... канд. пед. наук. — Новосибирск, 2000. — 15 с.
2. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. — М. : Учпедгиз, 1956.
3. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. — Л., 1986. — 187 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография ; под ред. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 392 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — Правительство Российской Федерации. — Распоряжение № 1756-р* от 29.12.2001 г. // Вестник образования, 2002. — № 6. — С.11-42.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.

ТАРАНИК Валентина Ивановна, преподаватель математики и информатики, аспирантка кафедры теории и методики преподавания математики.

Дата поступления статьи в редакцию: 02.06.2008 г.

© Тараник В.И.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

На основании проведённых исследований обоснована система педагогических условий (дидактических, организационных, ценностно-смысловых, поведенческих), реализация которых будет способствовать ценностному ориентированию учащихся в процессе обучения русской словесности. Ожидаемым результатом ценностного ориентирования учащихся является освоение личностно-нравственного уровня ценностного самоопределения, когда взрослеющий человек осознаёт ответственность за свой выбор и вырабатывает собственные принципы жизнедеятельности на нравственной основе.

Проблема «условий» занимает заметное место в различных педагогических исследованиях. Чаще всего под условиями понимают те отношения предмета к окружающим явлениям, без которых он возникнуть и существовать не может; внешние условия, воздействуя на процесс становления личностного качества, преломляются через внутреннее содержание, где конечный результат воздействия определяется не отдельно взятыми причинами, а их совокупностью, и находится в тесной связи с внешними и внутренними условиями, причем последние выступают итогом предшествующих взаимодействий [1; 2].

В нашем исследовании педагогические условия рассматриваются как целенаправленно создаваемые обстоятельства внутри и вне учебного процесса, которые отражают единство внешнего и внутреннего и обеспечивают достижение сформированности иерархии ценностных ориентаций в сферах жизненно важных интересов личности с превалированием ценностей добра, истины, красоты, саморазвития, творческой деятельности, самопознания, самоопределения, самореализации.

В процессе изучения проблемы нами выделены следующие педагогические условия.

Дидактические, сочетающие действия участников учебного процесса, направленные на формирование их ценностных ориентаций:

- разработка целей учебного процесса как проектирование ситуации ценностного ориентирования учащегося и его становления как субъекта жизнедеятельности;
- отбор содержания образования с акцентом на аксиологический потенциал курса русской словесности;
- цели и содержание обучения соотносены с потребностями, ценностями, интересами учащихся;
- создание педагогических ситуаций, активизирующих ценностное ориентирование учащихся;
- руководство процессом взаимодействия как обменом отношениями в системе учитель - ученик на принципах педагогики сотрудничества (субъект - субъектные отношения), применение «технологий» личностно ориентированного образования;
- установление преемственности между видами учебной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной организации обучения.

Организационные условия, способствующие эффективности ценностного ориентирования учащихся в учебном процессе:

- реализация системы проблемных ценностно-ориентирующих ситуаций нравственного выбора как механизма самоориентации;
- создание условий для самостоятельности учащихся в деятельности и общении;
- обеспечение возможности творческого поиска учащимися в режиме относительно свободной познавательной позиции;
- организация различных форм внеаудиторных занятий с целью актуализации ценностного опыта учащихся.

Ценностно-смысловые условия, развивающие интерес к личностно значимой учебной деятельности:

- изучение ценностей, интересов, идеалов учащихся;
- определение уровня сформированности ценностной ориентации;
- диагностика возрастных особенностей, склонностей, способностей учащихся;
- «культивирование» гуманистической ориентации, ориентации на саморазвитие, самореализацию и самоопределение.

Поведенческие условия, отражающие внутренние особенности поведения учащихся:

- определение типологических особенностей учащихся;
- диагностика уровня развития потребностно-мотивационной сферы учащихся;
- учет симпатий и антипатий учащихся в групповых формах учебной деятельности.

Обоснование педагогических условий формирования ценностных ориентаций учащихся напрямую связано с разработкой целей учебного процесса, в рамках проектирования ситуации ценностного становления учащегося как субъекта жизнедеятельности.

Общеположение в отношении разработки педагогических целей сформулировано В.В. Сериковым: цель — это проект некоторой социально-педагогической ситуации, обеспечивающей саморазвитие личности, ее ценностную ориентацию [3]. Рассмотрение цели как проекта, как «замысла специфической личностно-развивающей ситуации», включает Е.А. Крюкова [4, с. 56],

создает условия для проявления личностных функций ученика, а значит, позволяет востребовать его личностный опыт, т.е. опыт реализации личностных функций, которые проявляются, по мнению В.В. Серикова, только в ситуациях, в которых личность сталкивается со значимым для нее явлением или событием.

Таким событием для старшеклассника-выпускника может быть ситуация выбора собственного пути в жизни, определения реальной жизненной перспективы, осмысления своего предназначения. Тогда на смену одномерно-плоскому видению мира приходит «многомерное» мировосприятие, ощущение смыслового многоцветия мира, происходит становление ценностного сознания и овладение принципами ценностно-нравственного регулирования жизнедеятельности, опыт жизнеопределения перерастает в опыт личностно-нравственного отношения к миру.

Следующее педагогическое условие ценностного ориентирования учащихся — это проектирование (дидактическое условие) и реализация (организационное условие) системы педагогических ситуаций, которые требуют от учащихся личностных действий по освоению новых ценностей.

Весьма ценной для общего понимания проблемы является модель личностно ориентированной ситуации как дидактического средства, в состав которого включаются: ориентировочная информация, стимулы развития индивида, предметная сфера и состоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность, ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, диагностика, стимулирование и др.).

Ряд исследователей (Е.П. Белозерцев, Е.А. Крюкова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков) считают, что актуализировать в учебном процессе силы саморазвития личности удается в «личностно-утверждающих ситуациях свободного жизнепроявления индивидуума», перечень признаков которых включают такие, как нравственный выбор; самостоятельная постановка цели; реализация роли соавтора учебного процесса; наличие препятствия, требующего проявления воли и переживания радости собственного открытия; ощущение собственной значимости для других людей; самоанализ и самооценка; отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности [4, с. 62].

Опираясь на результаты, полученные в исследованиях А.П. Веховой, А.В. Кирьяковой, Е.А. Крюковой, В.В. Серикова и др., мы полагаем, что содержательную основу педагогической ситуации могут составлять:

- нравственный выбор жизненного идеала и овладение смыслами жизни;
- определение приоритетов в жизни и собственных жизненных проблем;
- переживание жизненных ценностей и поиск смыслообразующих мотивов текущей и будущей жизнедеятельности;
- оценка жизненных альтернатив (профессиональных требований, социокультурных норм, индивидуально-личностного потенциала, нравственных регулятивов);
- самостоятельная постановка целей учебной деятельности и жизненных целей;
- осознанная деятельность по овладению социокультурными ценностями, способами свободного и нравственно оправданного поведения в жизни;
- прогнозирование перспектив и последствий;
- самоанализ и самооценка, осознание своей ответственности за реализацию собственных действий.

Описанную совокупность признаков мы рассматриваем в качестве инвариантной содержательной модели педагогической (ценностно-ориентирующей) ситуации. Сочетание данных признаков может быть различным, вследствие чего многочисленны и разнообразны подобные ситуации, востребующие от учащихся личностных действий по присвоению социокультурных ценностей. Их специфика в существовании специально заданной диагностической цели — формирование ценностных ориентаций не на основе готовых ценностей, идеалов, а в условиях и ситуации развертывания активности учащихся, когда желательные ценности присваиваются с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

Содержание любой деятельности общения должно актуализировать адекватные мысли, чувства и действия. В решении этих задач нам помогает искусство, способствующее преобразованию мира через воспитательное, эстетическое воздействие на человека. Последнее позволит нам разобраться ещё в одном дидактическом условии — отборе содержания обучения с акцентом на аксиологический потенциал курса русской словесности. Курс этот интегративный, состоит из четырех предметов — русского языка, литературы, культуры речи, риторики. Детерминирующим предметом в курсе русской словесности является литература. Преподавание ведется на текстовой основе. Программа курса предусматривает параллельное изучение предметного содержания каждой из дисциплин курса на основе одного и того же текста художественного произведения, что раскрывает возможности для целостного анализа данного произведения. Целостный анализ сочетает в себе возможности лингвистического, стилистического, литературоведческого, структурно-функционального и других видов анализа с детерминирующим значением ценностного анализа художественного произведения.

Литература, ориентированная на проблемы самосознания личности, анализ нравственных начал в природе человека, в своих сюжетах даёт материал для размышлений о природе индивидуальных и общественных ценностей. Формулируя задания как проблемные вопросы, мы тем самым исключаем возможность подготовки к занятиям методом «зазубривания» тех или иных моментов, связанных с историей русской литературы, и даём возможность учащимся продемонстрировать свои творческие способности в интерпретации тех или иных текстов и проблем.

Например:

1. Духовный тупик интеллигенции в изображении А.П. Чехова.
2. Кому из героев и в силу чего удалось раскрыть до конца свой талант в драме А.П. Чехова «Чайка»?
3. «Диалектика души» лирического героя поэзии А.А. Блока.
4. «Война» и «мир» в изображении М.И. Шолохова.
5. Расскажите о личностно-психологической подоплеке взаимоотношений Иешуа и Понтия Пилата.
6. Психология Шариковых и психология Преображенских: вечный конфликт.
7. Политика уравниловки и её влияние на духовную сферу человека (по роману Е. Замятина «Мы»).

Осмысление жизни через искусство, ведущее к формированию ценностных ориентаций, происходит только на основе целостного овладения идейно-эстетическим содержанием художественного произведения. На этом уровне восприятия реализуется способность искусства многогранно воздействовать на личность, активизируя, обогащая её интеллект, направленность.

Происходит активное становление личности, формируются ее взгляды, отношение к миру, людям, самому себе, т.е. ценностно-ориентационная деятельность личности достигает такого предела, за которым складывается её целостное мировоззрение.

Поэтому необходимым дидактическим условием эффективности модели формирования ценностных ориентаций учащихся является отбор содержания обучения с акцентом на аксиологический потенциал предметного содержания курса русской словесности, обеспечивающий выбор Образа Я, реального и идеального, становления Я-концепции, ценностное самоопределение.

Эффективное ценностное проектирование может быть осуществлено при выполнении дидактических условия — цели и содержание обучения должны быть соотнесены с потребностями, ценностями, интересами учащихся — и соответствующих ему ценностно-смысловых и поведенческих условий (изучение ценностей, интересов, идеалов, возрастных и типологических особенностей, уровня потребностно-мотивационной сферы, свойств личности учащихся).

Содержание учебного материала вне потребностей учащегося не имеет для него какого-либо значения, следовательно, не побуждает к учебной деятельности, не способствует ценностному ориентированию, для которого необходимо личностное отношение к изучаемой информации. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

По мнению известного психолога Е.П. Ильина, в юношеском возрасте таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических — памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. [5].

Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у учащихся эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т.е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы. Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт.

В процессе исследовательской работы мы исходили из того факта, что эффективность формирования ценностных ориентаций во многом зависит от взаимного познания учащихся друг другом, учащихся и учителей, учащихся и окружающего их мира. Это становится возможным при реализации следующего дидактического условия: руководство процессом взаимодействия как обмена отношениями в системе учитель — ученик на принципах педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного образования, выдвигающих идею равного участия детей и взрослых в учебном процессе.

Педагогический процесс в таком случае должен строиться как процесс раскрытия потенциальных возможностей человека, заложенных природой и родителями. То есть он должен быть направлен на интеграцию человека с самим собой. Только при условии достижения этой цели он способен будет к продуктивной интеграции — сотрудничеству с другими людьми. Внешне обеспеченная свобода выбора формы сотрудничества обуславливает внутренний синтез в человеческой личности и, наоборот, последний в свою очередь является исходным условием внешних продуктивных отношений данной личности.

Это требует от педагога учета не только познавательных, но и эмоционально-волевых и мотивацион-

но-потребностных особенностей учащихся, возможностей их проявления в учебной деятельности.

Поэтому для реализации данного дидактического условия необходимо выполнение соответствующих ценностно-смысловых и поведенческих условий.

Активные методы обучения (поисковые, исследовательские, метод проектов, моделирование) обеспечивают возможности самостоятельного творческого поиска учащимися в режиме относительно свободной познавательной позиции с привлечением эвристических процедур. Различные формы внеаудиторных занятий (в музее, на выставке, экскурсии, посещение театра и обсуждение спектаклей, издание собственной газеты и т.д.) призваны создавать опыт общения друг с другом, с окружающим миром, с искусством. Живые впечатления, получаемые, к примеру, в театре, позволяют на максимальном уровне творческой мотивации, к примеру, написать самостоятельное сочинение-рецензию, лучшие из которых будут опубликованы в газете, которую учащиеся Центра довузовского образования СГУПС назвали «Черным по белому».

Таким образом эффективное ценностное ориентирование учащихся в процессе обучения русской словесности возможно при реализации следующих организационных, ценностно-смысловых и поведенческих условий: обеспечение самостоятельности учащихся в учебной деятельности, возможности творческого поиска; организация различных форм внеаудиторных занятий; изучение ценностно-мотивационных, типологических, возрастных особенностей, свойств личности, учет симпатий и антипатий учащихся в групповых формах учебной деятельности. Следует заметить, что процессы общения (обмена представлениями ценностного характера) в коллективе могут служить либо побудительным источником, либо тормозом развития ценностных ориентаций учащихся. Это связано с тем, что существует опасность того, что при обедненности общения или ложной его ориентированности на «фальшивые», ошибочно выбранные образцы, появляется увлеченность «легкими» жанрами искусства, слепота к красоте природы и т.п.

Как показала практика, предлагаемая технология формирования ценностных ориентаций учащихся позволяет сделать учебный процесс действительно ценностно-ориентированным.

Библиографический список

1. Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре. / Н.В. Борисова : дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград., 2001. — С. 78.
2. Бюллер, Ш. Социально-психологическое изучение ребенка. / Ш. Бюллер // М. — Л., 1931. — С. 88.
3. Сериков, В.В. Образование и личность. / В.В. Сериков // Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос., 1999. — 272 с.
4. Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация : монография / Е.А. Крюкова. — Волгоград : Перемена, 1999. — 196 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин // Серия «Мастера психологии». — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — С. 262.

СОЛОВЬЕВА Ольга Борисовна, старший преподаватель кафедры русского языка и восточных языков.

Дата поступления статьи в редакцию: 04.09.2008 г.

© Соловьева О.Б.