

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

**Е. В. САМАЛЬ
М. Ю. СЕМЕНОВ****Международный гуманитарно-
экономический институт, г. Минск,
Республика Белоруссия****Омский государственный технический
университет**

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Исследованы значимость и уровень удовлетворения материальных, социальных и самоактуализационных потребностей. Показана специфика мотивации у людей с разным уровнем самоактуализации. Результаты эмпирического исследования стало частичное подтверждение концепции А. Маслоу об иерархии и динамике потребностей.

Высший уровень развития человека — развитие его индивидуальности. Индивидуальность — есть самобытная личность, активно, аутентично и творчески проявляющая себя в жизни. Развитие человека в отечественной психологии обсуждается в связи с понятиями самоактуализации, самореализации, личностной и социально-психологической зрелости [1, 2, 4, 5, 6, 8, 14 и др.]. Особый подход к пониманию самоактуализации личности представлен в гуманистической психологии, в данном контексте широко известны работы А. Маслоу, К. Роджерса и В. Франкла [11, 12, 15]. «Самоактуализация — это стремление человека вырасти до своей максимальной высоты, раскрыв в человеке то, что он имеет потенциально от природы» [9, с. 84]. Самоактуализация понимается как опре-

деленная направленность, как стремление к развитию потенциалов человека, включающее динамику удовлетворения потребностей, начиная с базовых и заканчивая удовлетворением высших потребностей.

Исходя из теоретических предпосылок, представленных в ранних работах А. Маслоу [9], реализация потребностей самоактуализации не может начаться, пока индивид не освободится от влияния потребностей более низкого порядка — физиологических, безопасности, любви. Следовательно, разные группы потребностей будет иметь разный уровень актуальности, значимости и различную степень удовлетворения. Потребности низшего порядка для большинства людей актуальны, значимы и, следовательно, в большей степени осознаваемы, а потребность в са-

Предположения
относительно значимости и степени удовлетворения групп потребностей

Таблица 1

Группы потребностей	Значимость потребности	Степень удовлетворения (обратное значение силы потребности)
Материальные	Низкая	Высокая
Социальные	Высокая	Низкая
Самореализации	Низкая	Низкая

моактуализации менее актуальна и менее осознаваема.

А. Маслоу была предложена пятиуровневая модель организации потребностей. По причине слабой разработанности данного вопроса и для формулировки более общих гипотез мы будем использовать более общую, трехуровневую модель. Уровни и соответствующие им потребности, выделенные А. Маслоу [9], мы объединили в три группы и получили традиционно рассматриваемые материальные потребности (физиологические и безопасности), социальные потребности (признания и любви) и потребности в самореализации.

Поскольку материальные потребности удовлетворяются в первую очередь, у большинства людей должен быть средний или низкий уровень значимости материальных потребностей и достаточно высокая или средняя степень их удовлетворения.

Для социальных потребностей соответственно характерны следующие отношения: у большинства людей должна быть высокая или средняя сила социальных потребностей и средняя или низкая степень их удовлетворения. Такое предположение базируется на том тезисе, что большинство людей еще не достигли уровня самоактуализации, но уже прошли уровень удовлетворения материальных потребностей, следовательно, актуальным для них будет уровень социальных потребностей, к которым А. Маслоу относит потребности в любви и принятии.

Что касается потребностей самореализации, то большинству характерен низкий уровень силы и низкая степень удовлетворенности в самореализации. Эти положения представлены в таблице 1.

Если сравнивать людей с разным уровнем самоактуализации, то можно предположить наличие следующих закономерностей. У самоактуализирующихся людей уровень удовлетворения материальных и социальных потребностей будет существенно выше, чем уровень удовлетворения потребностей самоактуализации. При этом значимость потребностей самоактуализации у самоактуализирующихся людей будет также выше значимости материальных и социальных потребностей.

С другой стороны, существуют мнения, что для развития и самоактуализации не требуется полное удовлетворение потребностей низшего уровня [см. например, 12, 15]. Определенная степень их неудовлетворенности является стимулом для роста и развития. В таком случае возникновение потребности в самоактуализации определяется иными механизмами, к примеру, возрастными изменениями или особенностями характера.

Это, на наш взгляд, важнейшее положение гуманистической психологии принимается или отвергается как «само собой разумеющееся» и не находит отражения в современных эмпирических исследова-

ниях. Поэтому мы поставили следующую цель: провести эмпирическое исследование мотивационно-потребностных аспектов самоактуализации — значимости и степени удовлетворения потребностей — и соотносить ее с иерархией потребностей А. Маслоу у людей с разным уровнем самоактуализации. Задачи исследования:

— исследовать и сравнить значимость и уровень удовлетворения материальных, социальных и самоактуализационных потребностей;

— выявить особенности материальных, социальных и самоактуализационных потребностей у людей с разным уровнем самоактуализации или в контрастных группах.

Гипотезы исследования для всей выборки:

1) H_1 : наименее значимыми будут потребности в самоактуализации и материальные потребности; H_0 : нет различий в значимости этих потребностей;

2) H_1 : наиболее значимыми будут социальные потребности; H_0 : значимость социальных потребностей не будет отличаться от значимости остальных потребностей;

3) H_1 : степень удовлетворения материальных потребностей будет выше, чем социальных; H_0 : степень удовлетворения материальных потребностей не отличается от степени удовлетворения социальных потребностей;

Гипотезы исследования для контрастных групп — с высоким и низким уровнем самоактуализации:

4) H_1 : у людей с высоким уровнем самоактуализации выше уровень удовлетворения материальных и социальных потребностей по сравнению с людьми с низким уровнем самоактуализации; H_0 : у людей с высоким уровнем самоактуализации уровень удовлетворения материальных и социальных потребностей не отличается от аналогичных показателей у людей с низким уровнем самоактуализации;

5) H_1 : значимость потребностей самоактуализации у самоактуализирующихся людей будет выше значимости материальных и социальных потребностей; H_0 : у людей с высоким уровнем самоактуализации значимость потребностей самоактуализации не отличается от аналогичных показателей у людей с низким уровнем самоактуализации

6) H_1 : уровень удовлетворенности потребностей самоактуализации у самоактуализирующихся людей будет ниже, по сравнению с группой людей с низким уровнем самоактуализации; H_0 : у людей с высоким уровнем самоактуализации уровень удовлетворенности потребностей самоактуализации не отличается от аналогичных показателей у людей с низким уровнем самоактуализации.

Критериев и эмпирических показателей самоактуализации в современной психологии существует большое количество: интернальность, ориентация на настоящее, креативность, стремление к синергии, по-

Таблица 2

Средние оценки, полученные по модифицированной методике Е. Б. Фанталовой

Потребности	Ценность	Доступность	Ц-Д
<i>Материальные</i>			
1. Хорошее питание	7,4	6,6	0,7
6. Хорошие условия жизни	8,5	5,5	3,3
2. Ощущение физической безопасности	7,3	6,8	0,5
7. Уверенность в будущем	8,5	5,0	3,5
<i>Социальные</i>			
3. Хорошая семья	9,0	7,3	1,8
8. Понимание и поддержка окружающих	7,9	6,3	1,6
4. Самоуважение	8,8	7,5	1,3
9. Признание окружающих	6,8	5,7	1,2
<i>Самосклизационные</i>			
5. Быть вовлеченным в дело	8,1	6,1	1,9
10. Найти место в жизни	8,9	5,5	3,3

зитивное самоотношение и пр. [см. 4, 16]. В исследовании для оценки уровня самоактуализации личности использовался Самоактуализационный тест (далее — САТ) [3]. САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и 12 дополнительным шкалам.

Для анализа результатов по САТ нами были взяты оценки испытуемых по базовой шкале теста — шкале поддержки (интернальности). Это самая большая шкала теста (91 пункт из 126). Она измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Испытуемые, набравшие высокий балл по данной шкале, относительно независимы в поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными убеждениями и принципами, не вступая, однако, в конфронтацию с групповыми нормами, свободны в выборе и мало подвержены внешнему влиянию. Подобным образом А. Маслоу описывал самоактуализированную личность. Испытуемые, набравшие низкий балл по данной шкале теста, зависимы, конформны, их можно назвать «извне управляемыми личностями» или экстерналами. На основании оценок, полученных с помощью шкалы поддержки САТ, испытуемые были разделены на две контрастные группы: с низкой степенью самоактуализации и с высокой степенью самоактуализации.

Значимость потребностей и уровень удовлетворения потребностей измерялись с помощью модифицированной методики «Диагностика внутреннего конфликта». В основу замысла методики, предложенной Е. Б. Фанталовой [13], легло предположение автора о том, что одной из существенных детерминант мотивационной сферы личности является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности и в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями «сознания»: «Ценностью» (Ц) и «Доступностью» (Д), по отношению к конкретной жизненной сфере или локальной проблеме. Та-

ким образом, основной психометрической характеристикой методики является показатель «Ценность минус Доступность» ($Ц - Д$), отражающий степень рассогласования в мотивационно-личностной сфере. Для нас данный показатель является способом оценки степени удовлетворения потребности, а обратное значение — оценка силы потребности: чем больше такое рассогласование, тем сильнее потребность и тем в меньшей степени она удовлетворена. Совпадение оценок ($Ц = Д$) свидетельствует о том, что данная потребность неактуальна. Превышение доступности над ценностью является показателем пресыщения, излишества. Кроме того, важным для нас будет показатель абсолютной оценки значимости потребности, который характеризует актуальность данной потребности для человека.

Мы предлагали испытуемым для оценивания по десятибалльной шкале ряд из 10 потребностей в соответствии с предложенной А. Маслоу иерархией потребностей [10]), которые в общей совокупности составляют материальные (1 и 2), социальные (3 и 4) и самоактуализационные потребности (5):

- 1) качественное питание, хорошие условия жизни;
- 2) ощущение физической безопасности, уверенность в будущем;
- 3) хорошая семья, понимание и поддержка окружающих;
- 4) самоуважение, признание окружающих;
- 5) быть вовлеченным в дело, найти место в жизни.

Анализ данных осуществлялся посредством сравнения средних оценок по каждой потребности внутри всей группы, а также сравнивались оценки потребностей между группами испытуемых с высокой и низкой степенью самоактуализации. Использовался критерий Стьюдента для связанных и несвязанных (при сравнении контрастных групп) выборок, значимым принимался уровень различий $p \leq 0,05$.

Средние оценки, полученные по модифицированной методике Е. К. Фоминской
на контрастных группах

Таблица 3

Потребности		Ценность		Доступность		Ц-Д	
	Группы	Низкая СА*	Высокая СА	Низкая СА	Высокая СА	Низкая СА	Высокая СА
Материальные		8,1	8	5,5	6,2	2,6	1,9
Социальные		8,5	7,9	6,5	7,1	2,1	0,9
Самсакуализации		8,8	8,6	5,8	7	3	1,7

Примечание: * — самсакуализация

Соответствие/несоответствие эмпирических данных теоретической концепции может определяться адекватностью самой концепции, методами сбора данных и выборкой. Поэтому анализ данных будет проходить с учетом этих факторов.

Исследование проведено в г. Омске в 2007 году. Опрашивались взрослые люди в возрасте от 18 до 70 лет, выборка составляет 74 человека.

Анализ и обсуждение результатов

Сначала был проведен анализ данных по группе в целом. Обобщенные данные представлены в табл. 2. В целом по исследуемой группе самая низкая значимость у материальных потребностей: физиологических потребностей (хорошее питание — 7,4 балла) и потребностей безопасности (ощущение физической безопасности — 7,3 балла). Но у двух других оцененных потребностей оценки значимости высокие (8,5 балла). Таким образом, мы получили неоднозначные оценки. Потребности самсакуализации имеют средний и высокий уровень значимости (8,1 и 8,9 балла). Следовательно, наша первая гипотеза не подтвердилась. Различия выявились не между группами потребностей, а между самими потребностями внутри групп.

Вторая гипотеза подтвердилась частично: действительно, социальные потребности имеют среднюю и высокую значимость, но такой же уровень значимости можно наблюдать и у потребности в самсакуализации (табл. 2). Проявилась такая же закономерность, как и при проверке первой гипотезы, о преобладающих различиях в потребностях внутри группы.

Третья гипотеза о том, что степень удовлетворения (Ц-Д) материальных потребностей будет выше, чем социальных, также не подтвердилась (табл. 2). В двух случаях из четырех материальных потребностей гипотеза подтверждается (1. Хорошее питание — 0,7 балла, 2. Ощущение физической безопасности — 0,5 балла), а в двух других мы имеем обратную картину (6. Хорошие условия жизни — 3,3 балла, 7. Уверенность в будущем — 3,5 балла). Одним из возможных объяснений может быть некорректность группировки и операционализации потребностей. А. Маслоу исходил из представлений, отражающих влияние той эпохи и ее ценностей, когда выстраивал иерархию и наполнял содержанием соответствующие уровни потребностей. Возможно, что реальная иерархия и структура ценностей имеет иное наполнение на современном этапе развития общества.

Для тех, кто принял участие в исследовании, наиболее актуальны и значимы социальные и самсакуализационные потребности: в хорошей семье и любви, признании и самсакуализации. В целом потреб-

ности в социальных связях (признание, поддержка и понимание окружающих) менее значимы, чем потребности в позитивном самоотношении, самсакуализации и в ближайшем окружении (семья).

Доступность соответствующих благ максимальна по уже обозначенным социальным потребностям: самоуважение и хорошая семья. Минимальная доступность благ характерна для таких материальных потребностей, как хорошие условия жизни (физиологические) и уверенность в будущем (безопасность), а также потребности самсакуализации «найти место в жизни».

Разница Ц — Д отражает оценку степени желаемости блага, т.е. силу потребности. Она минимальна для материальных потребностей — физиологических потребностей и потребностей безопасности, а максимальна — для социальной — уверенность в будущем и потребности самсакуализации — желания найти место в жизни.

Таким образом, общая тенденция значимости потребностей не соответствует заявленной А. Маслоу концепции, а оценки степени удовлетворения материальных, социальных и самсакуализационных потребностей в целом подтверждает предложенную А. Маслоу модель. Действительно степень удовлетворения материальных потребностей на исследуемой выборке выше, чем удовлетворенность потребностей в самсакуализации. Для социальных потребностей характерны высокий уровень значимости, но при этом и достаточно высокий уровень удовлетворения.

Следует сделать определенные замечания относительно методики получения эмпирических данных. Обращает на себя внимание тот факт, что потребности одной группы дают неоднозначную картину, т.е. взаимно не подтверждают друг друга. Если посмотреть к показателям, представленным в табл. 2, то складывается впечатление, что потребности объединены в пары: хорошее питание и ощущение физической безопасности, хорошие условия жизни и уверенность в будущем, хорошая семья и самоуважение, но по какому-то иному признаку. Например, из общей картины заметно выделяются оценки такой потребности, как уверенность в будущем.

При сравнении контрастных групп, выделенных по показателям шкалы поддержки САТ, были обнаружены следующие закономерности. Действительно, у людей с высоким уровнем самсакуализации выше уровень удовлетворения материальных (1,9 и 2,6 — обратная шкала) и социальных (0,9 и 2,1 — обратная шкала) потребностей по сравнению с людьми с низким уровнем самсакуализации (табл. 3). Таким образом, четвертая гипотеза подтвердилась.

Однако пятая гипотеза не подтвердилась: различия в уровне значимости потребностей самсакуализации у контрастных групп не обнаружено.

Сравним показатели удовлетворенности потребностей самоактуализации в контрастных группах. Степень удовлетворения потребности в самоактуализации выше в группе с высоким уровнем самоактуализации (1,7 против 3 баллов, обратная шкала) по методике САТ. Это означает, что наша шестая гипотеза также не подтвердилась. Следовательно, направленность на самоактуализацию ведет к повышению удовлетворенности потребности в самоактуализации.

Выводы и заключение

Итак, в настоящем исследовании были изучены особенности мотивационно-потребностной сферы личности при самоактуализации. Мы попытались выявить особенности удовлетворения разного вида потребностей у людей, находящихся на различной ступени личностного развития, и соотнести полученные результаты с теоретическими предпосылками изучения самоактуализации.

В общей выборке наиболее актуальны и значимы социальные и самоактуализационные потребности: в хорошей семье и любви, признании и самоактуализации. Материальные потребности получили неоднозначные оценки их значимости. В целом потребности в социальных связях (признание, поддержка и понимание окружающих) менее значимы, чем потребности в позитивном самоотношении, самоактуализации и в ближайшем окружении (семья).

Доступность соответствующих благ максимальна для социальных потребностей: самоуважение и хорошая семья. Минимальная доступность благ характерна для таких материальных потребностей, как хорошие условия жизни (физиологические) и уверенность в будущем (безопасность), а также потребности самоактуализации «найти место в жизни».

Значимость и степень удовлетворения у некоторых материальных потребностей выше, чем социальных, но у некоторых — наоборот, ниже. Такие же противоречивые данные были получены в каждой группе потребностей. Явные различия выявились не между группами потребностей, а между самими потребностями внутри групп. Обращает на себя внимание тот факт, что потребности одной группы дают неоднозначную картину, т.е. взаимно не подтверждают друг друга.

Одним из возможных объяснений могут быть ошибки измерения: некорректность группировки и операционализации потребностей. А. Маслоу исходил из представлений, отражающих влияние той эпохи и ее ценностей, когда выстраивал иерархию и наполнял содержанием соответствующие уровни потребностей. Возможно, что реальная иерархия и структура ценностей имеет иное наполнение на современном этапе развития общества.

У людей с высоким уровнем самоактуализации выше уровень удовлетворения материальных и социальных потребностей по сравнению с людьми с низким уровнем самоактуализации. Степень значимости потребности самоактуализации в обеих контрастных группах практически одинакова. Степень же удовлетворения потребности в самоактуализации выше в группе с высоким уровнем самоактуализации. Следовательно, направленность на самоактуализацию ведет к повышению удовлетворенности потребности в самоактуализации.

Оценка значимости, актуальности потребностей оказалась не связана со степенью их удовлетворен-

ности. Таким образом, общая тенденция значимости, актуальности потребностей не соответствует заявленной А. Маслоу концепции. Оценки степени удовлетворения материальных, социальных и самоактуализационных потребностей в целом подтверждает предложенную А. Маслоу модель.

Таким образом, было показано, что концепция иерархии потребностей А. Маслоу частично подтверждается результатами эмпирического исследования. Было доказано, что каждая группа потребностей имеет разный уровень актуальности, значимости и различную степень удовлетворенности.

Построение актуальной, эмпирически выверенной типологии и иерархии потребностей может являться отдельной целью в дальнейших исследованиях.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Знание, 1979. — 96 с.
2. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. — 1980. — № 2. — С. 3—11.
3. Гозман Л. А., Кроз М. В. Самоактуализационный тест : учеб. пособие. — М.: Издательство МГУ, 1995. — С. 3—11.
4. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии ; отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. — С. 198—222.
5. Исурина Г.Л. Развитие личности как осознание себя // Психологическая газета. — 1999. — № 7. — С. 18—20.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
8. Марченко Т. А. Потребности как социальное явление. — М.: Высшая школа, 1990. — 128 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999. — 479 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
11. Маслоу А. Психология бытия. — М.: Смысл, 1999. — 481 с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
13. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта. Приложение № 2 к журналу «Практический психолог». — М.: Фолиум, 1997. — 48 с.
14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989. — 206 с.
15. Франк В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
16. Яценко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 3. — С. 31—41.

САМАЛЬ Елена Викторовна, магистр психологии, доцент кафедры психологии Международного гуманитарно-экономического института.

СЕМЕНОВ Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Омского государственного технического университета.

Статья поступила в редакцию 12.03.08 г.

© Е. В. Самаль, М. Ю. Семенов

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ ПОСЛЕ ПЕРЕНЕСЕННОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

В статье рассмотрена зависимость успешной адаптации участников локальных конфликтов с симптомами ПТСР от степени напряженности различных психологических защит и уровня критического мышления.

Современное общество всё чаще сталкивается с проблемами, связанными с масштабными катастрофами техногенного и социального характера. В нашей стране ситуация осложняется наличием глубокого социально-политического кризиса и экономической нестабильностью. Эти факторы способствуют возрастанию случаев возникновения различных чрезвычайных ситуаций: аварий, взрывов, экологических бедствий. Социальные катастрофы — терроризм, военные конфликты, насилие, несчастные случаи в быту, приводящие к большому количеству человеческих жертв, определяют специфику социального развития современного общества. Среди психотравмирующих ситуаций подобного рода особое место занимают военные локальные конфликты.

Во всём мире, и в России в том числе, имеется множество очагов напряжённости, сопровождающихся ведением активных боевых действий. Участники локальных конфликтов подвергаются запороговому по степени интенсивности воздействию факторов экстремальной обстановки, последствиями которого становится возникновение психических и психосоматических расстройств. Основная проблема, возникающая в связи с образованием и развитием этих нарушений, заключается в том, что они оказывают влияние на все уровни человеческого функционирования (физиологический, личностный, уровень межличностного и социального взаимодействия) и приводят к выраженным характерологическим изменениям и в значительной степени определяют развитие личности.

Неутешительная статистика последствий воздействия психотравматических ситуаций — смертность, суициды, патохарактерологические и функциональные расстройства, социально-психологическая адаптация — показывает необходимость оказания комплексной помощи участникам боевых действий [1]. В отечественной психологии проблеме ПТСР долгое время не уделялось должного внимания, и только в последние десятилетия появились единичные, крайне разрозненные и противоречивые исследования, посвящённые различным её аспектам [2]. Тем не менее многие феномены, представляющие собой более частные и специфические вопросы генезиса постстрессового расстройства пока ещё не представлены в числе хорошо изученных и описанных проблем.

Одним из условий развития ПТСР выступают структуры, связанные с социально-психологическими особенностями личности. В литературе [3] отмечается, что способы мышления, особенности характеристик мыслительных организаций в значительной мере обуславливают общий настрой человека на психотравмирующую ситуацию. Следовательно, от того, как происходит формирование умственных действий, зависят и динамика развития ПТСР, и использование психологических защит, и особенности адаптации человека к окружающей действительности.

Цель нашего исследования состояла в определении связи между психологическими защитами и уровнем критического мышления у участников локальных конфликтов в процессе развития ПТСР.

В экспериментальном исследовании принимала участие группа профессиональных военных, состоящая из 92 человек. У всех обследованных в анамнезе отмечается наличие ситуации «исключительно угрожающего характера» (то есть все военнослужащие реально участвовали в боевых действиях и подвергались смертельной опасности). В процессе диагностического исследования отбирались комбатанты¹ с выраженными симптомами постстрессового расстройства — 60 человек (группа 1). Группу сравнения составили 32 военнослужащих, также принимавших участие в военных действиях, но без признаков развития ПТСР-симптоматики (группа 2). В среднем возраст обследованных военнослужащих составляет от 30 до 40 лет.

По результатам беседы в числе особенностей обследованной группы можно упомянуть следующие: 18 респондентов (30 %) группы 1 и 2 респондента (6,3 %) группы 2 отметили у себя развитие желудочно-кишечных заболеваний во время или после воздействия экстремальных факторов; 11 респондентов (18,3 %) группы 1 и 3 респондента (9,4 %) группы 2 говорят о влиянии травматического эпизода на нервную систему. Ранения в период прохождения службы получили 14 обследованных группы 1 (23,3 %) и 2 обследованных группы 1 (6,3 %). Адаптационный период у 17 (28,3 %) комбатантов группы 1 и 6 комбатантов группы 2 (18,8 %) был осложнён разводом или разрывом отношений с близкими людьми. Кроме этого, около 20 % тестируемых в группах не получило эмоциональной поддержки от значимого окружения после возвращения домой.

Военнослужащие по призыву (рядовые и сержанты) составили 76 %; военнослужащие по контракту 24 %; в том числе, рядовые, сержанты и прапорщики 10 %, младшие офицеры 12 %, старшие офицеры 2%.

5 военнослужащих (5,4 % от общей выборки) проживают в сельской местности или населенных пунктах численностью до 100 тыс. человек. Этот фактор обуславливает дополнительные трудности социально-психологической адаптации, так как в настоящее время трудоустройство и медицинское обслуживание, имеющее огромное значение для ветеранов с последствиями тяжелых ранений и ампутациями, в сельской местности и небольших городах чрезвычайно затруднено. В анкетах многие ветераны указывают на крайне неудовлетворительное медицинское обслуживание по месту жительства, на факты бесчеловечного отношения к ним медицинских работников, которые снимают инвалидность с нетрудоспособных людей, лишая их пенсии, которая является для них едва ли не единственным источником существования.

Суицидальные попытки выявлены у 17 % респондентов в группе 1 и у 2 % в группе 2. Как выяснено в ходе интервьюирования, толчком к совершению попыток суицидов становятся, главным образом, тяжелейшие материальные условия жизни ветеранов. Суицидальные мысли возникали еще у 30 % респондентов и у 7 % в группе 2. Оценивая характеристики суицидального поведения, необходимо учитывать, что, по мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), 25 случаев завершенных самоубийств в год на 100 тысяч человек является критической планкой, свидетельствующей о социальном неблагополучии общества. Среди обследованной нами группы ветеранов процент суицидальных попыток значительно превышает даже очень высокий общероссийский уровень и является одним из ведущих показателей наличия у них социально-психологической дезадаптации.

Важнейший показатель социально-психологической адаптации — уровень трудовой активности. Всего среди опрошенных работают 48 %. 86 % работающих ветеранов имеют рабочие специальности, занимаются физическим или ручным трудом низкой квалификации, а также сельскохозяйственным трудом. Причиной отсутствия работы 38 % называют инвалидность. Подавляющее большинство неработающих высказывало желание найти подходящую работу. Источником дохода для 37 % ветеранов является пенсия, 10 % живут на пенсию и работают, 8 % находятся на иждивении семьи и не получают пенсий и льгот. Доходы у 65 % в 2004 году не достигали 2000 рублей в месяц на одного человека в семье. По данным Госкомстата, прожиточный минимум по итогам 2002 года составил 1908 рублей в месяц на одного человека. Таким образом, больше половины респондентов живут за чертой бедности.

13 % опрошенных не имеют законченного среднего образования. Среднее образование имеют 15 % респондентов. 62 % получили среднее специальное или среднее техническое образование, 12 % имеют высшее или незаконченное высшее образование (практически все — офицеры). Продолжить образование после службы в армии удалось 26 % респондентов.

Клинически у большинства ветеранов отмечаются хотя бы отдельные симптомы, входящие в критерии ПТСР и свидетельствующие о наличии психологического и социально-психологического неблагополучия. К числу наиболее частых из них относятся: ухудшение памяти (62 %), бессонница (чаще, чем 1 раз в неделю — у 48 % респондентов), ночные кошмары (46 %), тревога (21 %),

немотивированная враждебность по отношению к окружающим (22 %) и разного рода фобии (12 %).

Таким образом, для участников локальных конфликтов, имеющих ПТСР, характерны признаки дезадаптации, к которым мы отнесли: суицидальные попытки, аддитивные состояния, наличие серьезных правонарушений, общую неудовлетворенность своим существованием и отсутствие осмысленных жизненных перспектив. В группе 2 мы наблюдали достаточный уровень социально-психологической адаптации, способность адаптироваться к правилам и нормам жизни гражданского общества, поиск адекватной своему состоянию здоровья деятельности, более качественную семейную адаптацию, достаточно широкий круг общения, низкий уровень аддитивности, серьезных правонарушений. Практически все они более или менее удовлетворены своей жизнью, что может являться свидетельством приемлемого уровня качества жизни.

Для выявления лиц имеющих симптомы ПТСР той или иной степени выраженности, мы использовали опросник травматического стресса (ОТС), в ходе которого было установлено, что для лиц имеющих симптомы ПТСР выраженным являются нарушения памяти и концентрации внимания, то есть нарушения когнитивных процессов, которые затрудняют полноценное восприятие информации об окружающей действительности. Такие проблемы могут стать помехой не только в повседневной жизни, но и быть препятствием в вопросах трудоустройства.

Для испытуемых, не имеющих ПТСР, выраженными являются непрошенные воспоминания, что свидетельствует о негативных психических изменениях, которые носят обратимый характер.

В ходе работы также проводилось определение ведущих психологических защит в группе лиц с проявлениями ПТСР (1-я или экспериментальная группа) и в группе, где диагностические методики не выявили наличие какого-либо отклонения (2-я или контрольная группа). В качестве диагностического материала использовался опросник Плутчика — Келлермана — Конте (Life Style Index), а также тест защитных механизмов Эго по Фрейду в модификации Г. А. Аминевой и Э. Г. Аминева. В дальнейшем мы изучали корреляционные взаимоотношения между такими переменными как основные симптоматические группы ПТСР и ведущие психологические защиты. В нашей работе мы использовали (выборочно) методику исследования социальной адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, благодаря которой было установлено, что для испытуемых в группе 1 (имеющей симптомы ПТСР) характерно: ранимость, недовержчивость, осторожность, разочарование и страх перед будущим, нарушение социальной коммуникации, склонность к агрессивному, саморазрушающему поведению. Кроме этого, у участников боевых действий нередко отмечается усиление тревожности, подавленности, чувства вины, повышенной чувствительности к несправедливости, «застревание» на негативных переживаниях. Если сила или продолжительность неблагоприятных внешних воздействий превысит индивидуальные приспособительные возможности человека, происходит «слом адаптационного барьера». При дальнейшем развитии стратегий адаптации, уже в мирной жизни, в условиях активизации низших психологических защит, актуализируются переживания, характерные для депрессии: беспомощность, тревога, утрата самоидентификации, тенденции к самообвинению и обвинению окружающих. Данная стратегия соотносится с типом переживания личностного кризиса, который

выделил Р. Ассаджиоли. Индивид не способен воспринять происшедшее с ним и интегрировать данный опыт. Вся позитивная энергия переживания тратится на сопротивление внутренним барьерам и комплексам. В результате наступает астенизация, часто сопровождающаяся потерей смысла, «Я» человек находится в разинтегрированном состоянии. Вместе с тем положительный конструктивный элемент подобного способа переживания и совладания с травмой заключается в активизации и высветивании основных внутриличностных противоречий и препятствий, которые указывают на путь к интеграции. Таким образом, основная задача психологической коррекции при дезадаптации — работа по осознанию внутренних противоречий и укреплению «Я».

При преобладании симптомов избегания, вытеснение истинных причин тревог, при достаточно высоком уровне интеграции «Я» происходит частичное осознание и осмысление пережитого. Личность изменяется, но не полностью и временно. Как только сила переживания ослабевает, личность возвращается к своему прежнему состоянию. Только при собственной адаптивной стратегии происходит совладание со стрессом, связанное с переосмыслением травмы, реальным определением ее роли в жизни, формированием планов на будущее. Подобные явления наблюдаются в группе 2.

Таким образом, для участников локальных конфликтов характерны физиологические, эмоциональные, социально-психологические и социальные проблемы. Комбатантов, имеющих ПТСР отличают раздражительность, агрессивность, расстройства сна, нарушение концентрации внимания, навязчивые воспоминания. Основным эмоциональным состоянием является депрессия, которая ослабляет защитные силы организма и приводит к дезадаптации. Для восстановления внутреннего комфорта используется избирательная активность, которая позволяет снижать уровень психического напряжения. Участники боевых действий без выраженного ПТСР более адаптированы в социальной действительности, основным эмоциональным состоянием является тревога, которая активизирует социальную активность и, соответственно, актуализирует копинг-поведение личности в сложных ситуациях.

Существенная роль в становлении личности, в формировании мышления отводится процессу развития способностей человека, в его способности критически осмысливать свои действия, осуществлять их анализ и применять приобретенные знания и умения, позволяющие им активно развиваться в настоящем и осваивать новые способы деятельности в будущем.

Критическое мышление напрямую связано с адаптацией человека в обществе. Развивая критическое мышление, человек по-новому смотрит на вещи, происходит новая оценка травмирующего психику события, формируются новые установки на будущее. Внешне это проявляется в том, что меняется отношение человека к обстановке, породившей болезнь, болезненные переживания утрачивают свою значимость, актуальность. Эмоциональная напряженность, а вместе с тем и психотравмирующее действие сохраняются, пока не принято решение, как действовать дальше, не выбрана твердая линия поведения — «стратегия поведения». А это возможно только при развитии критического мышления.

Исследование критического мышления проходило по двум направлениям — это исследование уровня критического мышления Д. А. Шарова и исследование качества критического мышления Д. А. Шарова.

Исследование уровня критического мышления выявило, что в группе 1 (участники боевых действий с ПТСР) низкий уровень критического мышления. То есть, эти люди, воспринимая окружающую действительность, воспринимают ее непосредственно в тех смыслах, в которых она представлена.

В группе 2 (участники боевых действий без ПТСР) выявлен средний уровень критического мышления. Человек умеет решать проблемы; проявляет известную стойкость в решении проблем; контролирует себя, свою импульсивность; открыт для других идей и сотрудничества; умеет слушать собеседника; эмпатичен; терпим к неопределенности; умеет рассматривать проблемы с разных точек зрения; умеет устанавливать множественные связи между явлениями; терпимость к мнению окружающих; рассматривает несколько возможностей решения какой-то проблемы; часто задает вопрос «что, если...?»; умеет строить логические выводы; размышляет и оценивает свои чувства и мысли; умеет строить прогнозы, обосновывать их и ставить перед собой обдуманые цели; может применять свои знания и навыки в различных ситуациях; любознателен; активно воспринимает информацию.

Уровень критического мышления определяет особенности ПТСР, в частности, использование человеком психологических защит. Чем выше у человека уровень критического мышления, тем более вероятно, что он будет использовать «высшие» психологические защиты и тем легче он будет адаптироваться в обществе. И наоборот, чем ниже уровень критического мышления, тем вероятнее использование низших психологических защит и труднее процесс адаптации. То есть чем более выражена у человека способность анализировать, сравнивать, осмысливать и размышлять, тем меньше ему необходимо прибегать к забыванию, помогающему справляться с неосуществимыми или пугающими желаниями.

Высокий уровень критического мышления и выраженные качества критического мышления обуславливают защитное поведение, связанное с поиском объектов, способов, возможностей для удовлетворения потребности в душевном комфорте, а это есть проявления активности человека. Психологические защиты образуют целостную систему, которая поддерживает душевное равновесие и позволяет справляться с трудностями и стрессами. Например, рационализация. Данный тип Эго-защиты признается одним из наиболее эффективных видов психологических защит, и обозначает достаточно неопределенный набор отдельных когнитивных механизмов. В основе рационализации лежат вполне осознаваемые и контролируемые процессы вербально-логического мышления. Чаще всего эти механизмы используются в целях сохранения Я-концепции при необходимости разрешения внутренних конфликтов. Рационализация регулирует эмоциональные переживания субъекта, сопровождающие предвидение и ожидание негативных результатов своих действий. Эта защита «готовит» личность к неудачам, снижает субъективную значимость событий и тем самым уменьшая травматичность негативных жизненных обстоятельств.

Чем выше уровень критического мышления у человека, чем более развиты у него качества критического мышления, тем выше уровень социально-психологической адаптации. Результаты исследования уровня социально-психологической адаптации показали, что участники локальных конфликтов с ПТСР дезадаптированы и испытывают серьезные проблемы

в жизни, в то время как участники без ПТСР адаптированы и находят возможности и способы дальнейшего саморазвития. Поэтому важнейшей психологической коррекционной задачей является задача формирования критического мышления у людей, вовлеченных в горячие точки, имеющей целью — помочь человеку адаптироваться в социальной действительности.

Таким образом, по результатам проведенного диагностического исследования нами были сформулированы следующие выводы:

Проблема социально-психологической адаптации и психологической реабилитации лиц, принимавших участие в боевых действиях, на сегодняшний день остается актуальной. Статистика показывает, что эти люди являются особым контингентом, имеющим проблемы не только социальные, но и криминальные. Несмотря на многочисленные проведенные психологические исследования особенностей комбатантов, остается много вопросов, решение которых позволит более эффективно оказывать этим людям психологическую помощь. Серьезной психологической проблемой участников локальных конфликтов является социально-психологическая дезадаптация. В настоящей работе предпринята попытка расширить представления о факторах социально-психологической адаптации комбатантов.

Целью исследования явилось определение связи между уровнем критического мышления и психологическими защитами у участников локальных конфликтов. Поставленная цель обусловлена теоретическими положениями об особенностях адаптационного периода людей, имеющих посттравматическое стрессовое расстройство. Нахождение в зоне боевых действий, участие в боевых операциях, постоянное ощущение опасности и переживание за судьбу сослуживцев являются условием для развития посттравматического стрессового расстройства. Однако особенности его протекания и степень выраженности во многом зависят от того, каковы характеристики когнитивной сферы человека. Важнейшим фактором, определяющим протекание данного расстройства, является критическое мышление, которое понимается как психологический механизм, выполняющий рефлексивную и оценочную функции в регуляции мышления. Рассматривая критическое мышление как рефлексивный механизм, в нем выделяются этапы: определение и простраивание границ, собирание и связывание границ, организация и систематизация границ. Функционирование рефлексивного механизма находит свое отражение в интегративных качествах: логичности, целостности, организованности.

Мы предположили, что критическое мышление определяет протекание посттравматического стрессового расстройства и социально-психологическую адаптацию. Проведя исследование, мы определили, что характерными состояниями для участников локальных конфликтов являются депрессия, агрессивность, сверхбдительность, проявляющиеся как беспомощность, утрата самоидентификации, тенденция к самообвинению и обвинению окружающих. Психологические защиты чаще используются комбатантами, имеющими посттравматическое стрессовое расстройство, наиболее выражены такие психологические защиты как замещение, отрицание, вытеснение. Участники локальных конфликтов с выраженным посттравматическим стрессовым расстройством

имеют низкий уровень социально-психологической адаптации.

Уровень критического мышления определяет протекание посттравматического стрессового расстройства и социально-психологическую адаптацию посредством влияния его на психологические защиты. Чем выше у комбатанта уровень критического мышления, тем более вероятно использование им «высших» психологических защит и тем легче он будет адаптироваться в обществе. И наоборот, чем ниже уровень критического мышления, тем вероятнее использование низших психологических защит и труднее процесс адаптации.

Проведенное исследование показало необходимость разработки психокоррекционной программы, целью которой явилось формирование у участников локальных конфликтов критического мышления. Работа в рамках предложенной программы предполагает длительный процесс психологической работы, включающий все основные виды психологической помощи: психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика и психологическая коррекция. Поэтому данная программа может быть реализована как в социально-психологических центрах, где осуществляется реабилитация участников боевых действий, так и в лечебно-профилактических учреждениях как часть терапии.

Результаты проведенного исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций для психологов, работающих с участниками локальных конфликтов, могут быть использованы в тренинговой работе с этими лицами и могут быть включены в содержание программ учебных курсов для психологов и социальных работников.

Примечание

¹ Термин «участники локальных конфликтов» в нашей работе используется наряду с общепринятым в тематических работах понятием «комбатанты».

Библиографический список

1. Аствацатуров М.И. Душевные болезни в связи с условиями военной службы, I. Статистические данные о душевных заболеваниях в различных армиях // Воен.-мед. журн. — 1912. — Т. ССXXXV. — С. 68—88.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология и концепция стресса // Хрестоматия по психологии; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение. — 1987. — С. 250—260. Положий Б.С. Психическое здоровье и социальное состояние общества // Социокультуральные проблемы современной психиатрии: материалы VIII научных Кербиковских чтений. — М., 1994. — С. 88—94. Краснянский А.Н., Морозов П.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у ветеранов Афганской войны // Съезд психиатров России, 12-й: материалы. — М., 1995. — С. 161—162.
3. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Шустов Е.Б. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов. — Психологический журнал — М., 1998. — Т. 19. — № 2.

ДРУЖБИНА Татьяна Гайнуловна, психолог.

Статья поступила в редакцию 28.02.08 г.

© Т. Г. Дружина

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях принципиальных преобразований в нашей стране повышается интерес к изучению педагогических составляющих культуры. В статье автор представляет анализ особого культурно-педагогического феномена — педагогического потенциала культуры — описывает его структуру и свойства. Выделенные в статье механизмы актуализации педагогического потенциала культуры представляют интерес для педагогов, психологов, культурологов и всех, кто интересуется вопросами культуры и развития личности.

Педагогическая наука и практика издавна обращались к проблеме выявления и целенаправленного использования воспитательных возможностей окружающей действительности. Свидетельство этому мы находим уже в трудах древнегреческих философов: Аристотеля, Плутарха и пр. По мнению Э. Дюргейма, интерес к данным вопросам усиливается во время коренных изменений в обществе, что не является случайностью. В периоды стабильного развития общества система воспитания является традиционной, существующая система ценностей «выверенной» и лояльно воспринимаемой большинством граждан, цели воспитания, его направленность мало у кого вызывает сомнения. В период глубоких трансформаций, переживаемых обществом, требуются соответствующие трансформации и в сфере воспитания, но какими должны быть эти изменения — определить затруднительно [1]. Признание современного этапа развития образования как этапа выхода из кризиса, этапа модернизации системы, направленности, целей, содержания образования, с одной стороны, и закрепление в философской и психолого-педагогической литературе тезиса о том, что развитие личности происходит в результате включения ее в культуру, с другой — во многом объясняет возникший интерес отечественных ученых (Е. В. Бондаревская, В. Л. Бенин, И. В. Бестужев-Лада, И. Е. Видт, Г. И. Гайсина, А. С. Запесоцкий, И. В. Исаев, В. А. Сластенин и др.) к исследованию объективно существующих педагогических составляющих культуры.

Наиболее разработанными в отечественной педагогике являются вопросы, касающиеся анализа феномена педагогической культуры. Как отмечает О. О. Киселева, «педагогическая культура — это условное обозначение той совокупности явлений человеческой жизнедеятельности, в которой сосредоточены как поведенческие способы и формы передачи социального опыта, так и ментальные ценности, идеалы, установки и подлежащая трансляции часть общечеловеческого опыта, включающая нормы и образцы человеческого поведения» [2]. Однако многочисленные и разнообразные определения педагогической культуры, представленные в указанном ключе (А. В. Барбанщикова, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Г. Н. Волков, Е. Ю. Захарченко, И. Ф. Исаев, И. А. Колеснико-

ва, Н. Д. Хмель и др.), не позволяют «выявить динамические показатели культуры: ее изменчивость, вариативность, вероятностность, перспективность, подвижность» [2], а поэтому явно недостаточны для характеристики всей сферы педагогических феноменов и требуют введения другого понятия — понятия педагогического потенциала культуры.

В общем виде под потенциалом понимается «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельно взятого лица, общества, государства в определенной области» [3].

Сущность философской трактовки понятия «потенциал» — это решение проблемы соотношения «потенциального» и «актуального», «возможного» и «действительного». «Акт» и «потенция» — важнейшие понятия философии Аристотеля, согласно которому, действительность, с точки зрения сущности, предшествует возможности, а потому развитие происходит как смена одной действительности другой: «существующее актуально возникает из существующего потенциально под действием существующего актуально» [4]. Таким образом, акт и потенция составляют основу развития, которое представляет собой переход потенциального в актуальное.

Дальнейшая разработка проблемы отношения действительного и возможного (П. Лапалас, Лейбниц, И. Кант, Гегель, Ф. Энгельс) также показала, что данные философские категории, являясь диалектически взаимосвязанными, характеризуют две основные ступени становления и развития различных явлений и процессов. Первой ступенью развития является возможность — особый род бытия, предпосылка возникновения того или иного явления, процесса, его потенциальное (в скрытом виде, но могущее проявиться при известных условиях) существование. Переход возможности в действительность есть процесс актуализации потенции. Таким образом, в философии потенция есть способность вещи изменяться — субстанционально, качественно, пространственно.

Сущность педагогической деятельности, которая призвана актуализировать существенные свойства личности, переводить потенции в реальность, с одной стороны, и стремление исследователей наиболее

полно использовать для оптимального достижения педагогических целей возможности как непосредственно самих субъектов педагогического процесса, так и внешних сил привело к введению понятия потенциала в психолого-педагогические науки. Не давая исчерпывающего анализа, укажем, что наиболее активно употребляются следующие понятия: профессиональный потенциал (О. В. Госсей, А. М. Боднар), духовный потенциал (Р. С. Григорян, И. Л. Носова и др.), творческий потенциал (В. В. Горшкова, Л. И. Гольдин, М. В. Корепанова и др.) и пр.

Обращаясь к терминам, использующим категории педагогики в качестве определяющей характеристики потенциала, следует отметить, что наряду с понятием педагогического потенциала (А. М. Боднар, Ю. С. Бродский, И. В. Васильев, О. О. Киселева, А. М. Трещев, В. Д. Семенов, Л. Ф. Чупров и др.) исследователи достаточно активно применяют понятия воспитательный потенциал (А. С. Алексеев, В. Г. Бочарова, А. А. Данилов, А. А. Кирсанов, В. Н. Николаев, Л. И. Новикова, А. Е. Мануйлов, М. М. Поплавский, Д. Л. Теплов, Н. Д. Шурова и др.) и образовательный потенциал (А. Ф. Лисс). По нашему мнению, данные понятия соотносятся друг с другом следующим образом. С одной стороны, они не являются тождественными и отражают различные феномены, соотносимые со стержневыми категориями их образующими. С другой — несмотря на достаточно широкий спектр определяющих потенциал понятий, четко просматривается связующая их воедино и ограничивающая от аналогичных понятий в других науках особенность — актуализация потенциала оказывает прямое или опосредованное воздействие на развитие и формирование личности. Поэтому мы считаем возможным, объединить все рассматриваемые в педагогике аспекты потенциала единым термином. Наиболее адекватным нам представляется понятие педагогического потенциала.

Анализ работ, посвященных исследованию вопросов, связанных с педагогическим потенциалом, свидетельствует, что употребление рассматриваемого термина часто носит описательный и метафоричный характер [5, 6, 7 и др.], в ряде работ нет определения ключевого понятия исследования [8, 9], в результате оно смешивается с другими педагогическими категориями, такими как: «воспитательное влияние» или «совокупность педагогических средств». Исключение составляют лишь несколько работ, в которых дан глубокий и разносторонний анализ образовательного потенциала [10], педагогического потенциала, заложенного в микроклимате первичного детского коллектива [11], педагогического потенциала среды [12, педагогического потенциала культуры [13].

В целом педагогический потенциал можно определить как развивающуюся, целостную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей системы, способных в той или иной мере (прямо или косвенно, с созданием дополнительных условий или без них) детерминировать личностное развитие человека. Исследователи указывают на следующие свойства педагогического потенциала: ресурсность, условность реализации, динамичность, системность, функциональность.

Ресурсность. В общем виде, под потенциалом понимается совокупность имеющихся средств, возможностей, ресурсов в какой-либо области, и соответственно педагогический потенциал представляет собой те ресурсы и возможности, которыми обладает система в отношении развития человека.

Условность реализации. Имеющиеся возможности системы многообразны и неоднозначны по своей природе, характеризуются «многовекторностью» и «носят вероятностный характер» (О. О. Кислева). При этом если абстрактная (формальная) возможность характеризует лишь отсутствие принципиальных препятствий для становления данного явления («все возможно, что не противоречит себе»), то реальная (конкретная) — обладает всеми необходимыми условиями для своей реализации. Изменение совокупности условий определяет переход абстрактной возможности в реальную, а последняя превращается в действительность.

Динамичность. А. М. Боднар в своем диссертационном исследовании установил, что понятие «потенциал» «концентрирует в себе три уровня связей и отношений:

1. Отражающее прошлое. Потенциал — это совокупность свойств, накопленных системой в процессе ее становления.
2. Репрезентирующие настоящее. Здесь акцент падает на процесс актуализации возможностей.
3. Ориентированные на будущее. Представляя собой единство устойчивого и изменчивого состояния, потенциал содержит в себе зародыш будущего развития» [14]. Как справедливо отмечает Е. А. Мясоедова, «настоящая педагогическая действительность — это реализовавшаяся педагогическая возможность прошедшего времени, в которой уже содержатся как реальные, так и абстрактные возможности новой действительности» [15]. Таким образом, с одной стороны, сам потенциал представляет собой динамическую совокупность некоторых средств и возможностей для достижения целей в определенной области (так называемое «внутреннее функционирование потенциала» (А. М. Боднар)). В свою очередь, любое развивающееся явление, может быть представлено как в «поле реальности» (объективно существующее явление как результат реализации некоторой возможности), так и в «поле потенциала» (объективная тенденция становления явления, выражающаяся в наличии условий для его актуализации) («внешнее функционирование потенциала»).

Системность. Под системностью педагогического потенциала понимается, что «совокупность носителей педагогического потенциала и условия их существования и развития являются целостной системой, в которой любой компонент рассматривается как открытая подсистема, взаимосвязанная и взаимодействующая прямо или опосредованно с другими подсистемами, чутко реагирующая на их изменения и, в свою очередь, воздействующая на их развитие» [16].

Таким образом, педагогический потенциал культуры можно определить как «динамическую, условно реализуемую систему культурных феноменов, объединяющую образцы, нормы и способы передачи опыта и личностного развития человека» [17].

Следует отметить, что в концепциях, посвященных исследованию педагогической культуры, также представлены попытки отразить динамическую сущность культуры. Речь идет, прежде всего, о теории педагогической культуры, разработанной Е. И. Видт [18]. Основываясь на семиотической концепции культуры, автор выделяет три уровня педагогической культуры. Первый — реликтовый, включающий в себя педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой, но продолжающие существовать и в последующих эпохах, даже если объективных оснований для их функционирования уже

нет. Второй уровень программ — актуальный, он обеспечивает сегодняшнее функционирование педагогического пространства. И наконец, третий уровень — потенциальный — содержит программы, обращенные в будущее. Образцами программ третьего уровня могут служить результаты «культурного творчества» (вырабатываемое в науке теоретическое знание, вызывающее перевороты в технологии последующих эпох; новые нравственные принципы, возникающие в рамках философско-эстетических учений и часто опережающих свой век и т.д.). Несмотря на схожесть понятий, феномены педагогического потенциала культуры и потенциальный уровень педагогической культуры не являются идентичными. Потенциальный уровень педагогической культуры включает реально существующие надбиологические программы передачи опыта, ориентированные на будущее, однако, с позиций педагогического потенциала могут характеризоваться программы как потенциального, так и актуального, и реликтового пластов педагогической культуры. Во-вторых, педагогическим потенциалом обладают культурные артефакты, относящиеся не только к области педагогической культуры. Останемся на выделенных отличиях более подробно.

Выделение реликтового, актуального и потенциального уровней педагогической культуры происходит с позиций их исторического развития: те программы, которые в данный момент находятся на актуальном уровне, с течением времени переходят на реликтовый уровень в связи с общественным прогрессом. Однако часть программ, возникших в настоящее время, «опережают» современный этап развития и имеют четкую направленность в будущее, у некоторых из них эта направленность так велика, что они не могут быть использованы в настоящее время, а поэтому они формируют особый уровень педагогической культуры — потенциальный.

Тем не менее программы всех трех уровней обладают определенным педагогическим потенциалом, т.е. способностью при определенных условиях детерминировать личностное развитие. То же самое можно сказать и о культурных артефактах, не включенных в поле педагогической культуры. Культурный артефакт представляет собой особую модальность: семиотическую (культура как сложно организованная знаковая система) (М. К. Петров, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман и др.), аксиологическую (культура как совокупность ценностей) (А. И. Арнольдов, В. П. Тугаринов, Н. З. Чавчавадзе и др.), деятельностьную (культура как специфический способ человеческой деятельности) (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, Э. С. Маркарян и др.). Исходя из представлений о том, что в культуре закрепляется только социально-значимый опыт, можно утверждать, что многие культурные артефакты, не включенные в поле педагогического потенциала культуры, обладают как минимум формальным педагогическим потенциалом. Более того, переход потенциального в актуальное (актуализация педагогического потенциала культуры), есть процесс становления педагогической культуры.

Актуализация педагогического потенциала культуры происходит в три последовательных этапа: аккумуляция (накопление культурных артефактов, обладающих педагогическим потенциалом), трансформация (изменение как самих артефактов, так и условий) и трансляция (передача содержания культуры и развитие личности с помощью накопленных и измененных артефактов).

Понятно, что актуализация педагогического потенциала происходит в результате педагогической де-

ятельности, субъектом которой чаще всего выступает педагог. Именно педагог в силу своей профессиональной принадлежности вынужден выступать в качестве ретранслятора культуры, помогающего раскодировать и «присвоить» общественный опыт. Более того, для осуществления механизма раскодировки опыта для другого (трансляции), педагог должен сначала раскодировать и присвоить (аккумулировать) данный опыт в собственном сознании. Данные механизмы в конечном итоге составляют результат развития человека, его индивидуальную (личностную) культуру. Однако для эффективной трансляции содержания культуры педагог должен владеть не только содержанием культуры, но и механизмами трансформации педагогического потенциала культуры, которые будут определяться непосредственно самим характером потенциала. Так, артефакты, обладающие реальным педагогическим потенциалом, преимущественно будут актуализироваться способами дифференциации (выделение в культуре определенных компонентов, обеспечивающих достижение запланированного педагогического результата) и декомпенсации (изъятием компонентов, мешающих достижению цели), а культурные артефакты с формальным педагогическим потенциалом — способами интеграции (включение в педагогический существующих, но не задействованных ранее компонентов) и генерирования (создание на базе имеющихся компонентов новых, в потенциале возможных и допускаемых прежними условиями).

Овладение педагогом механизмами трансформации педагогического потенциала культуры происходит как на этапе получения профессионального образования, так и на этапе непосредственного осуществления собственной профессиональной деятельности, чаще носит неосознаваемый характер, а следовательно, не может гарантировать положительного результата при их использовании.

Целенаправленное изучение и анализ составляющих педагогического потенциала культуры в процессе профессионального образования позволяет будущему и настоящему педагогу не только аккумулялировать собственно педагогическое знание (знание о цели, содержании, формах, методах, приемах, средствах педагогической деятельности), но также создает представление о культуре как факторе, детерминирующем личностное развитие воспитанника, обогащает механизмами трансформации педагогического потенциала культуры, позволяет сформировать представления о смыслах педагогической деятельности, на основе которых складывается общая и профессионально-педагогическая культура.

Библиографический список

1. Дюргейм, Э. Социология образования: ее предмет, метод, предназначение: пер. с фр. / Э. Дюргейм. — М.: ИНТОР, 1996. — С. 263 — 264.
2. Киселева, О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О.О. Киселева. — Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2002. — С. 49.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. — М.: Больш. рос. энцикл., 1997. — С. 1048.
4. Аристотель. Сочинения: В 4 т. — М.: Мысль, 1975. — Т.1. — С. 223.
5. Колесников, Л.Ф., Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.П. Турченко, Л.Г. Борисова. — М.: Педагогика, 1991. — 269 с.
6. Турчанинова, Ю.И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя // Педагогичес-

кое образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. тр. АПН СССР ; под ред. В.Б. Новичкова. — М., 1989. — С. 41 — 68.

7. Фахрутдинова, Р.А. Условия эффективности педагогического процесса в среде при интеграции ее воспитательных сил (На региональном и локальном уровнях) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А.Фахрутдинова. — Казань, 1990. — 18 с.

8. Бирюкова, Л.М. Использование педагогического потенциала региональной среды Русского Севера в формировании основ менталитета младшего подростка : дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Бирюкова. — Архангельск, 1997. — 159 с.

9. Фищукова, О.А. Педагогический потенциал социально-культурного наследия Демидовых в XXI веке : дис. ... канд. пед. наук / О.А.Фищукова. — Екатеринбург, 2004. — 248 с.

10. Лисс, Л.Ф. Образовательный потенциал: методологические проблемы / Л.Ф. Лисс // Проблемы развития научно-образовательного потенциала. — Новосибирск : Наука, 1987. — С. 91 — 101.

11. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. — М. : Педагогика, 1988. — 128 с.

12. Мясоедова, Е.А. Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды : дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Мясоедова. — Астрхань, 1997. — 219 с.

13. Киселева, О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О.О. Киселева. — Петропавловск-Камчатский : Изд-во КГПУ, 2002. — 298 с.

14. Боднар, А.М. Педагогический потенциал учителя: личностно-гуманистический аспект : дис. ... канд. пед. наук / А.М. Боднар. — Екатеринбург, 1993. — С. 14.

15. Мясоедова, Е.А. Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды : дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Мясоедова. — Астрхань, 1997. — С. 24.

16. Мясоедова, Е.А. Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды : дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Мясоедова. — Астрхань, 1997. — С. 21.

17. Киселева, О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О.О.Киселева. — Петропавловск-Камчатский : Изд-во КГПУ, 2002. — С. 50

18. Видт, Е.И. Культурологические основы образования / Е.И.Видт. — Тюмень, 2002. — 164 с.

ПОЗДНЯКОВА Ольга Михайловна, старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии.

Статья поступила в редакцию 17.12.07 г.

© О. М. Позднякова

УДК 378.042:338.24

С. В. ШИРЯЕВ

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При помощи теоретического анализа специализированных источников установлены организационно-педагогические условия и создана модель формирования психолого-педагогической компетентности менеджеров социально-культурной деятельности в системе дополнительного образования, которая позволяет проводить успешную психологическую и педагогическую подготовку будущих менеджеров культуры, повышая тем самым уровень их профессионализма.

В связи с социокультурными изменениями в российском обществе значительно возросли требования к психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности как создателя и посредника при передаче идей и ценностей культуры. В новых социально-культурных условиях труд менеджера культуры все больше наполняется психолого-педагогическим смыслом и содержанием [1, с. 210 — 226].

Динамизм изменений социокультурной среды, ставший уже привычным, приводит к тому, что значительно актуализируется потребность в постоянном

обновлении полученных ранее знаний. [3, с. 109]. Данная тенденция повышает актуальность одного из видов социально-культурного образования — дополнительного. Система дополнительного образования — наиболее гибкая из всех известных форм образования, она способна быстро адаптировать свои локальные программы, оперативно реагировать на требования социально-культурной практики. [2, с. 4 — 10].

Анализ научной литературы позволил нам сделать вывод о том, что психолого-педагогическая компетентность является важной составной частью компе-

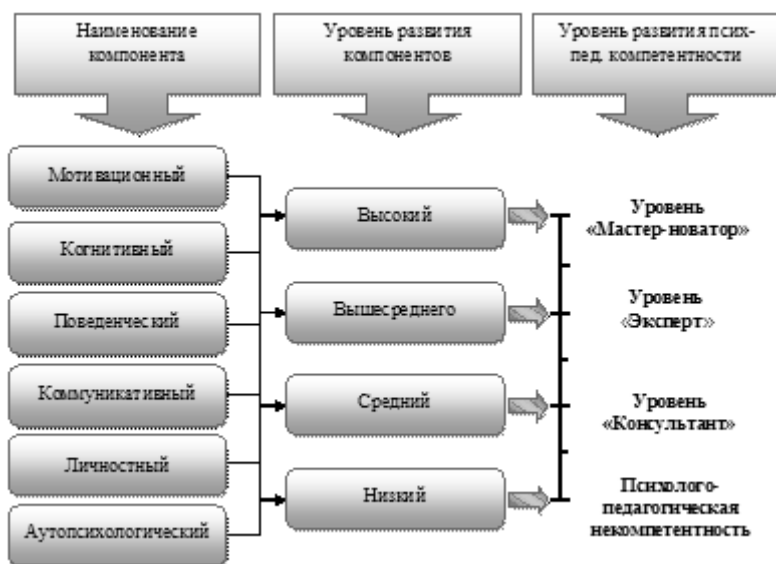


Рис. 1. Структурная модель психолого-педагогической компетентности менеджера социально-культурной деятельности

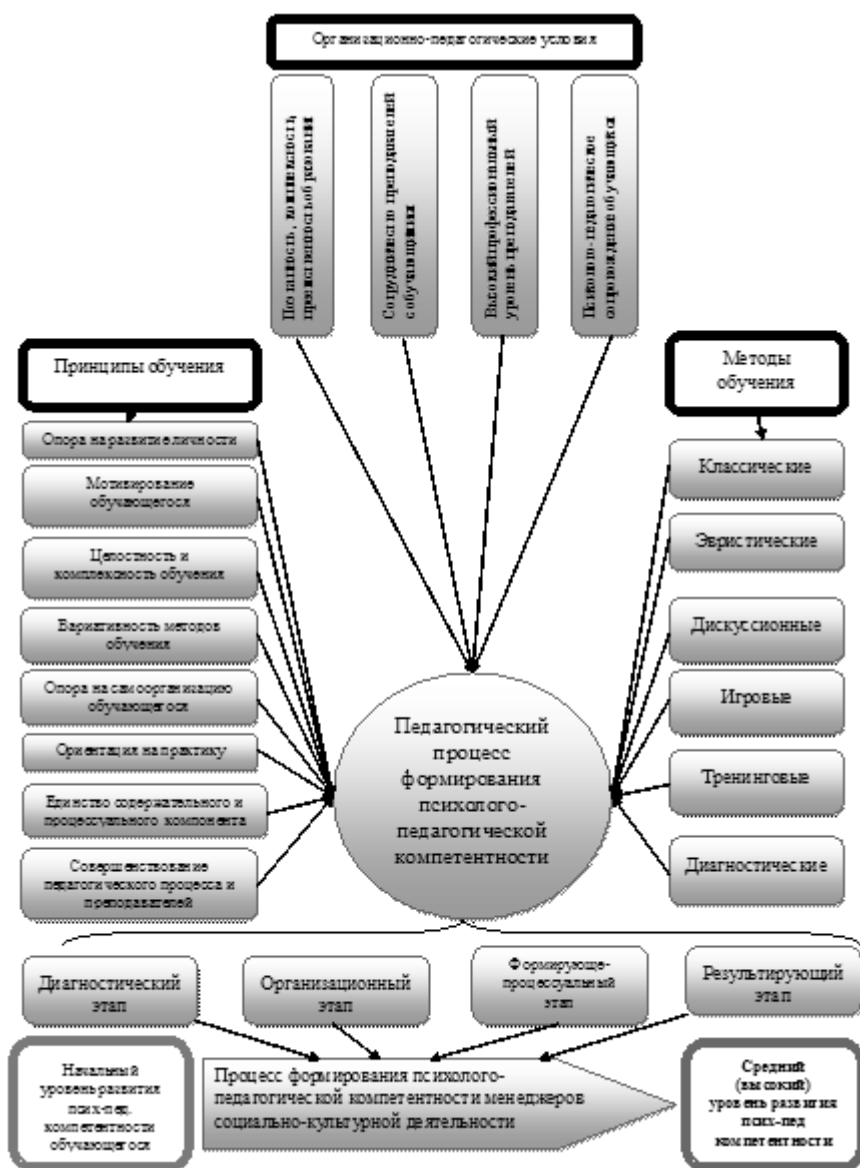


Рис. 2. Модель формирования психолого-педагогической компетентности менеджеров

Результаты опытно-экспериментальной работы

Таблица 1

Название компонента	Уровень развития компонентов психолого-педагогической компетентности в экспериментальной группе		Уровень развития компонентов психолого-педагогической компетентности в контрольной группе		Результаты эталонной группы
	До модульного учебного курса	До модульного учебного курса	До цикла дисциплин, направленных на психолого-педагогическую подготовку	После цикла дисциплин	
Мотивационный	Средний	Выше среднего	Средний	Средний	Выше среднего
Личностный	Средний	Средний	Средний	Средний	Выше среднего
Поведенческий	Ниже среднего	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Коммуникативный	Средний	Выше среднего	Средний	Средний	Выше среднего
Когнитивный	Низкий	Выше среднего	Низкий	Ниже среднего	Средний
Аутопсихологический	Низкий	Выше среднего	Низкий	Низкий	Средний

тентности профессиональной. Психологическая компетентность носит многокомпонентный характер, в частности, в научной литературе выделяются такие ее виды, как социально-перцептивная, социально-психологическая, коммуникативная, аутопсихологическая, педагогическая.

Обобщение имеющихся представлений о психолого-педагогической компетентности менеджера, рассмотрение специфики работы менеджера социально-культурной деятельности позволило уточнить понятие «психолого-педагогическая компетентность менеджера социально-культурной деятельности», под которой понимается степень подготовки менеджера, характеризующаяся наличием определенного уровня профессионально значимых теоретических знаний в сфере психологии и педагогики, сформированностью практических умений и навыков, а также необходимым уровнем развития профессионально важных качеств личности, определяющих готовность и способность специалиста решать с высокой эффективностью весь комплекс психолого-педагогических задач, возникающих в процессе его профессиональной деятельности.

Контент-анализ специализированной литературы позволил нам выявить более 200 параметров психолого-педагогической компетентности. При помощи интегративного анализа параметры были синтезированы в следующие компоненты психолого-педагогической компетентности:

1. Мотивационный компонент, который проявляется в готовности к проявлению психолого-педагогической компетентности и ее развитию;

2. Когнитивный компонент, который включает в себя теоретические знания в сфере педагогики и психологии;

3. Поведенческий компонент, под которым понимается проявление психолого-педагогической компетентности в разнообразных ситуациях;

4. Личностный компонент, под которым понимается определенный уровень развития профессионально важных качеств менеджера;

5. Аутопсихологический компонент, который включает в себя способы саморегуляции, самоконтроля, позволяющие сохранять менеджеру собственное психофизиологическое здоровье.

Теоретическое исследование по проблеме, экспертное интервью руководителей учреждений социально-культурной деятельности позволили

определить уровни развития компонентов и на основе этого создать структурную модель психолого-педагогической компетентности менеджера социально-культурной деятельности (рис. 1).

В целях повышения продуктивности психолого-педагогической подготовки менеджеров социально-культурной деятельности в системе дополнительного образования на основании структурной модели создана процессуальная модель формирования психолого-педагогической компетентности менеджеров культуры.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению модели формирования психолого-педагогической компетентности менеджеров социально-культурной деятельности проводилась нами на базе государственного образовательного учреждения «Региональный инновационный центр», который специализируется на повышении квалификации и переподготовки специалистов социально-культурной деятельности в Омском регионе.

Исследование уровня развития психологической компетентности проводилось при помощи специально подобранных психологических методик: 16 факторный тест Кэттелла, тест-опросник мотивации к достижению успеха в профессии, тест-опросник мотивация организационного поведения, тест организаторские способности (КОС-2) [5, с. 132], комплексный тест «Социальный интеллект» и ряд других методик. Параллельно проводились наблюдение, самонаблюдение и анкетный опрос.

Результаты исследования, представленные нами в табл. 1, свидетельствуют о том, что модульный учебный курс, созданный на принципах модели формирования психолого-педагогической компетентности специалиста социально-культурной деятельности в совокупности с организационно-педагогическими условиями обеспечивает эффективное развитие всех компонентов психолого-педагогической компетентности. В этом принципиальное отличие предлагаемой нами модели от традиционных форм обучения, применяемых в системе дополнительного образования.

Таким образом, итогом реализации модели формирования психолого-педагогической компетентности менеджера социально-культурной деятельности в системе дополнительного образования является высококомпетентный специалист, с высокой степенью развития психолого-педагогической компетентности, позволяющей ему эффективно внедрять

психологические технологии в работу учреждений культуры.

Библиографический список

1. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры. — М., 2001.
2. Исаенко В.П. Развитие лидерской направленности специалиста социально-культурной сферы в процессе дополнительного профессионального образования (Методология, теория, технологии) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2002. — С. 12.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность : учебник. — М.: МГУКИ, 2004.

4. Современные технологии социально-культурной деятельности : учеб. пособие ; под науч. ред. Е.И. Григорьевой. — Тамбов, 2004.

5. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий. — Ростов-на-Дону, 2005.

ШИРЯЕВ Сергей Владимирович, аспирант кафедры социально-культурной деятельности.

Статья поступила в редакцию 31.05.08 г.

© С. В. Ширяев

УДК 379.85+651.01+910

М. С. ЛОКТЕВА

Южно-Уральский государственный
университет, г. Челябинск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА РЕГИОНАЛЬНОГО ТУРИЗМА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ РЕГИОНА

В статье рассматривается модель формирования профессиональных компетенций менеджера регионального туризма, которые базируются на основе культурно-исторических ценностей Уральского региона, теоретико-методологические предпосылки изучения и реализации культурно-исторического наследия базируется на выделении факторов и условий формирования компетенций менеджера туризма.

Задача системы высшего образования сегодня — удовлетворять возросшие образовательные потребности общества XXI века. Перемены, происходящие в настоящий момент в России и мире, актуализировали необходимость дальнейшего реформирования системы образования. Перед новым поколением поставлены такие глобальные общегосударственные проблемы, как участие в происходящих в стране социальных, экономических и политических изменениях, требующих подготовки специалистов, владеющих современными социальными, экономическими и производственными технологиями.

Проблема компетентностного представления результатов образования в последние годы получила широкое распространение в мире, в том числе и в России. Она рассматривается российскими исследователями в методологическом, теоретическом (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) и в прикладном, собственно методическом аспекте, в частности, при определении результативно-целевой основы государственных образовательных стандартов в таком их разделе, как

требования к уровню подготовки выпускника (И. Г. Галамина, С. В. Коршунов).

Среди основных причин трактовки результата образования в терминах компетенция/компетентность, и соответственно, введения компетентностного подхода, особенно выделяются следующие:

— обусловленность его введения общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, что связывается с Болонским процессом, который «является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу»;

— необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, преобразование которой определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы;

— необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается директивными предписаниями.

Проведенный анализ исследований этой проблемы позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производст-

венные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная профессиональная компетентность человека, которое также должно быть присуще будущим специалистам сферы туризма. Профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества задач в профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональной компетентности понимается нами как неуклонное развитие профессионально значимых качеств личности, ее саморазвития в целом. Очень точно содержание понятия «формирование» передает И. П. Подласый: «Формирование — процесс становления человека как социального существа под воздействием разнообразных факторов, где воспитание является одним из важнейших, но не единственным фактором формирования личности».

В формировании профессиональной компетентности большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т.д.

Профессиональное становление предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности.

Исследование проблемы формирования компетенций менеджера туризма на основе культурно-исторических ценностей Урала связано с выяснением предпосылок, выступающих как база, исходная основа управления педагогическим процессом. Прежде всего, нас интересуют теоретические предпосылки.

Теоретико-методологическими предпосылками изучения и реализации культурно-исторического подхода в подготовке менеджера, исходя из анализа проблемы, исследований В. Г. Афанасьева, П. В. Копнина, А. А. Ручки, А. И. Ракитова, Б. С. Ерасова, М. С. Кагана, В. И. Блауберга, Н. Б. Крыловой и др., выступают теория познания, теории ценностей, теории систем, принцип историзма, культурологический подход.

Исследования М. К. Алексеева, П. В. Алексеева, А. В. Панина и др. показывают, что теория познания, как предпосылка, исходя из культурно-исторического подхода, позволяет: определить систему ценностей культурно-исторического наследия Урала и на этой основе сформировать ценностное отношение личности студента, как к познавательной, так и к профессиональной деятельности; определить содержательную сторону деятельности менеджера регионального туризма с опорой на исторический подход; учесть уровень социально-культурного развития окружающей среды; установить единство исторического и логического в познавательной и практической деятельности.

Следовательно, теория познания связана с теорией ценностей, с ценностным подходом в педагогике, которые отражают сущностную значимость изучаемых объектов для личности и ее профессиональной деятельности.

Аксиологические предпосылки, ориентирующие менеджера на культурно-исторические ценности ре-

гиона, в педагогике выступают в виде ценностного подхода. Исследования А. В. Кирьяковой, В. А. Слассенина и др. показывают, что эффективность ценностного подхода зависит от организации педагогического процесса с опорой на: культурно-исторические ценности региона; ценностные ориентации будущего специалиста; специфику профессиональной деятельности менеджера туризма.

Одной из важных предпосылок реализации культурно-исторического подхода в подготовке компетентного менеджера регионального туризма является принцип системности. Подготовка специалиста осуществляется на основе взаимодействия обучающегося с внешней средой, со средствами управления. Исходя из системного подхода формирование культурно-исторических компетенций менеджера туризма выступает как система: ядром которой являются культурные ценности; состоящая из взаимосвязанных структурных элементов; взаимодействия с социокультурной средой; ориентации студентов на культурно-исторические компетенции менеджера регионального туризма.

Подготовка и деятельность специалиста происходит в пространстве и времени и связана с конкретными историческими условиями, освоением культурно-исторического наследия региона. Это обусловлено историческими предпосылками, связанными с историей развития социума.

Исходя из исследований А. И. Ракитова, Г. А. Подкорытова и др. исторические предпосылки позволяют в подготовке менеджера регионального туризма: сформировать историческую память; сориентировать в культурных ценностях региона; установить связь поколений; включить в деятельность, имеющую культурную ценность.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций менеджера регионального туризма на основе исторического подхода требует опоры на: культурно-историческое развитие региона, на его традиции и обычаи; диалог культур, учитывая поликультурный характер конкретного региона; особенности экономического и культурного развития региона; культурно-историческое наследие, выступающее как ценность, как средство познания, развития подрастающих поколений, воспитания в духе любви к Отечеству.

Содержательной стороной образования и деятельности менеджера регионального туризма является культура. Поэтому в его подготовке и организации профессиональной деятельности необходим культурологический подход. Исходя из исследований А. С. Кармина, Б. С. Ерасова, Г. И. Гайсиной, Н. Б. Крыловой и др. данный подход выступает предпосылкой реализации культурно-исторического подхода и включает в себя: ориентацию студентов на культурные ценности региона; формирование организационно-управленческой культуры; условия социально-экономического и культурного развития региона.

Каждый регион имеет свою специфику социокультурного развития, а значит обладает определенными культурно-историческими ценностями, определяющими его значимость в контексте мировой и региональной культуры. наибольший потенциал культурно-исторических ценностей сосредоточен в центральном туристском районе, однако, в любой другой туристской зоне можно выявить свои региональные историко-культурные особенности, выступающие ценностным ориентиром в структуре профессиональной подготовки. К таким регионам относится и Урал.

Приведенное дает основание предположить, что ориентация на культурно-исторические ценности Урала в подготовке менеджера регионального туризма происходит на основе системы научных принципов, которые соотносятся с общепедагогическими принципами. Исходя из исследований Н. А. Гулиева и наших материалов к их числу следует отнести: системный подход, как принцип подготовки компетентного менеджера туристической индустрии, позволяющий структурировать процесс и установить связь между элементами системы и внешней средой; компетентностный подход, как принцип подготовки специалиста позволяющий подойти к личности менеджера и процессу профессиональной подготовки с позиции качества его подготовки на методологическом, теоретическом и практическом уровнях; деятельностный подход, как принцип, учитывая, что подготовка специалиста, развитие его личности происходит в деятельности; аксиологический подход, отражающий ценность культурно-исторического наследия в подготовке менеджера регионального туризма; культурологический подход, позволяющий рассматривать профессиональную деятельность менеджера как часть профессиональной культуры, связанной с уровнем развития социокультурного пространства; личностно-ориентированный подход, ориентированный на культурно-исторические ценности региона с учетом уровня социализации личности студента.

При формировании профессиональных компетенций менеджера регионального туризма на основе культурно-исторических ценностей региона в образовательном процессе большое внимание следует уделять культурно-историческому подходу.

Культурно-исторический подход выступает как принцип, как руководящее указание, как способ реализации цели изучения и формирования профессиональной компетентности менеджера регионального туризма.

Менеджер регионального туризма должен понимать соотношение наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании; знать формы и типы культур, основные культурно-исторические центры региона, закономерности их функционирования и развития, знать историю культуры уральского региона и России в целом, место Урала в системе мировой культуры и цивилизации; знать основные исторические факты, даты, события и имена исторических деятелей; уметь выражать и обосновывать свою позицию по вопросам, касающимся ценностного отношения к историческому прошлому.

Культурно-историческое наследие региона выступает как культурная ценность, как одно из важных средств воспитания любви к родному краю, повышения культурного уровня населения.

Культурно-исторические ценности удовлетворяют духовные потребности населения, способствуют поступательному развитию общества, его нравственной сферы. Сами ценности обогащают духовно личность, делают человека развитым, способным адаптироваться к условиям развивающегося общества.

Выделение историко-культурных ценностей Уральского региона позволяет уточнить профессиональные компетенции менеджера регионального туризма.

Исходя из международных стандартов качества, исследований И. А. Зимней, В. В. Серикова, Э. Ф. Зера и др. можно выделить:

— базовые компетенции, выполняющие методологические функции;

— ключевые компетенции, отражающие содержательно-теоретический уровень подготовки специалиста;

— процессуальные компетенции, связанные с практической деятельностью специалиста.

Формирование профессиональных компетенций менеджера связано с наличием факторов и условий.

Все факторы и условия формирования профессиональной компетентности менеджера региона на основе культурно-исторического подхода можно разделить на несколько групп: социальную, педагогическую и психолого-педагогическую.

Исходя из исследований П. Сорокина, Б. С. Ерасова и др. к социальным факторам подготовки менеджера регионального туризма следует отнести:

— потребности общества в компетентных специалистах-управленцах, способных организовать эффективное функционирование учреждений социокультурной сферы;

— заказ бизнесобщества на компетентного организатора-профессионала в сфере социокультурного сервиса и туризма;

— целевые установки вуза на подготовку компетентного управленца;

— системно-ценностный подход к подготовке специалиста.

Исследования А. В. Кирьяковой, Е. В. Бондаревской, М. Е. Дуранова и др. показывают, что социальные факторы могут быть реализованы только с опорой на педагогические условия, к которым мы относим:

— организацию педагогического процесса на основе познавательной поддержки студентов;

— установление управления педагогическим процессом на основе диалога между педагогами и студентами;

— развитие профессионально-познавательных потребностей на основе доверительных отношений между преподавателями и студентами;

— наличие установки у преподавателей и студентов на формирование профессиональной компетентности;

— инновационный подход к формированию профессиональных компетенций менеджера на основе культурно-исторических ценностей региона.

Формирование профессиональных компетенций менеджера туризма выступает как взаимодействие обучающихся и обучающихся, т.е. носит психолого-педагогический характер. Исследования Т. К. Ахаян, Н. Б. Крыловой, В. А. Бенина и др. показывают, что реализация культурно-исторического подхода требует наличия психолого-педагогических условий. Опираясь на их исследования и результаты педагогического эксперимента, к таким условиям мы отнесли:

— ценностные ориентации коллектива и каждого студента в отдельности;

— развитие мотивационно-потребностной сферы личности, связанной с формированием профессиональных компетенций;

— социокультурную направленность образовательной подготовки студентов;

— взаимодействие участников педагогического процесса на основе согласования целей формирования профессиональной компетентности специалиста;

— развитие рефлексивных процессов в вузовском коллективе;

— наличие установки на ответственное отношение к выполнению принятых решений в вузовском коллективе.

Формирование компетенций в значительной мере зависит от ценности мотивации. Исходя из исследова-

ний А. Н. Леонтьева, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой и др. подготовка специалиста зависит от развития мотивационно-потребностной сферы личности студента. Она обеспечивает формирование направленности личности на компетенции как профессиональные ценности.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности менеджера регионального туризма основывается на определении цели, предпосылок и принципов формирования компетенций; на культурно-историческом подходе с выделением культурно-исторических ценностей региона, к числу которых можно отнести исторические и культурные ценности в области просвещения, науки, архитектуры и искусства; на выделении факторов и условий формирования компетенций менеджера туризма.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода / В.И. Байденко // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности ; под ред. А.В. Брушлинского. — М. : ИП РАН, 1995.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — № 10. — 2003.

4. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентного подхода / И.Г. Галямина. // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. / И.А. Зимняя.// Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

6. Подласый, И.П. Педагогика. Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. — М. : Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 28.

7. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. — № 3. — 2004.

8. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. — № 8. — 2004.

ЛОКТЕВА Марина Сергеевна, ассистент кафедры туризма и социально-культурного сервиса.

Статья поступила в редакцию 19.02.08 г.

© М. С. Локтева

УДК 355:378

Ал. А. ВОРОБЬЕВ
Ан. А. ВОРОБЬЕВ

Омский танковый
инженерный институт

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ОФИЦЕРОВ КУРСОВОГО ЗВЕНА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются результаты реализации комплексной программы повышения роли офицеров курсового звена в учебно-воспитательном процессе военного вуза.

В педагогическом взаимодействии между курсантами и офицером одного учебного подразделения военного вуза устанавливаются достаточно сложные связи. В них обучаемый будет повторять определенные действия, поступки, намерения своего воспитателя. В ходе профессионального роста в вузе подражание курсанта своему командиру будет меняться. Он станет более самостоятельным к оценке тех или иных ситуаций, поведения в них, принятия решений по ним, но всегда курсовой офицер будет выступать определенным эталоном профессионального поведения.

Вследствие проведенного анализа результатов служебной деятельности мы пришли к выводу о том, что с офицерами курсового звена необходимо проводить комплексную воспитательно-методическую

работу. Успешность внедрения системы педагогических мер по развитию внутриколлективных коммуникаций будет включать не только планируемую работу по ее изучению и реализации, но и самую активную работу с офицерами курсового звена по повышению их социального статуса в подразделении.

Учитывая все вышеизложенное, нами была разработана и реализована комплексная программа по повышению роли курсового офицера в учебно-воспитательном процессе подразделения и совершенствованию его педагогической подготовки по развитию внутриколлективной коммуникации в учебной группе курсантов. Данная программа представляла систему теоретико-практических мероприятий, включающих в себя:

— анализ деятельности офицеров курсового звена;

Индекс доверия будущих военных специалистов к офицерам курсового звена, прошедшим (не прошедшим) программу педагогической подготовки (средний показатель)

Кто оценивается	Индекс доверия курсантов				
	1 – 2 курс обучения (до экспер.)	3 – 4 курс обучения		5 курс обучения	
		участ. в экспер.	не участ. в экспер.	участ. в экспер.	не участ. в экспер.
Курсовой офицер (не прошедший программу)	0,385	0,320	0,076	0,278	-0,0034
Курсовой офицер (прошедший программу)	0,385	0,448	0,288	0,475	0,284
Начальник курса (не прошедший программу)	0,432	0,374	0,295	0,315	0,083
Начальник курса (прошедший программу)	0,432	0,440	0,382	0,534	0,066

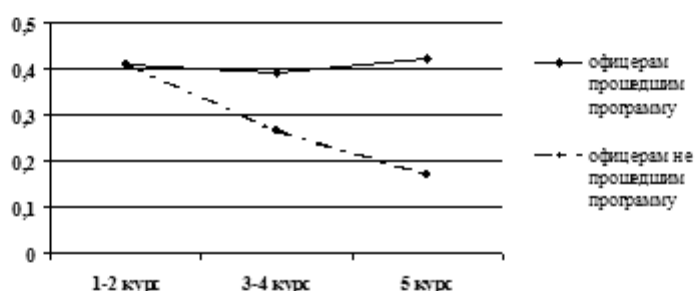
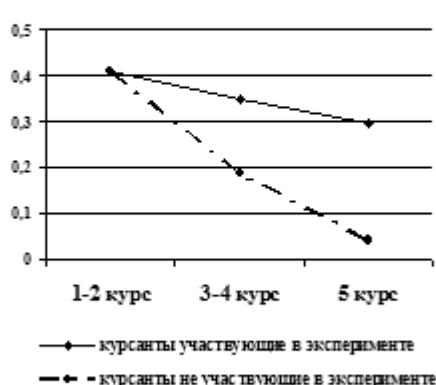
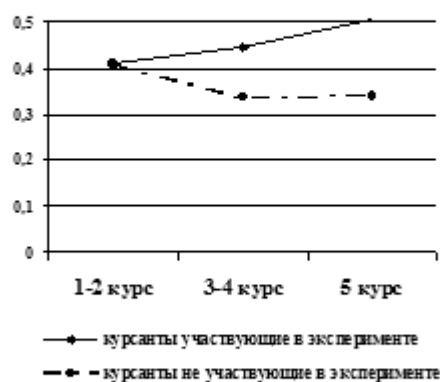


Рис. 1. График среднего индекса степени доверия курсантов к офицерам курсового звена



а)



б)

Рис. 2. Графики среднего индекса степени доверия курсантов к офицерам:

а) к офицерам курсового звена, не прошедшим программу, б) к офицерам курсового звена, прошедшим программу

— выработку решений по оптимизации служебной деятельности и повышению роли офицеров в подразделении;

— индивидуальное и групповое профессиональное консультирование офицеров в процессе реализации выработанных решений;

— изучение офицерами разработанного специального курса «Педагогические основы развития внутриколлективных коммуникаций учебных групп курсантов»;

— методико-практическое обеспечение педагогической деятельности офицеров по работе с учебными группами;

— оценку результатов и коррекцию содержания деятельности офицеров.

Реализуя данную программу, мы стремились создать действительную творческую обстановку деятельности офицера. Прежде всего мы добивались понимания того, что в работе с подчиненными он — педагог, что каждый обучаемый есть особая личность, требующая к себе индивидуального внимания и подхода. Тем самым мы готовили курсового офицера к непосредственной деятельности с учебными коллективами.

Особое внимание в процессе подготовки курсовых офицеров имело место изучение современных педагогических технологий. Получение дополнительных знаний по реализации педагогических технологий курсовыми офицерами сопровождало их внедрение в практическую воспитательную деятельность по

работе с учебными коллективами. Данный процесс сопровождался постоянным профессиональным консультированием.

В ходе экспериментальной работы мы отслеживали изменения степени доверия курсантов к офицерам курсового звена (командиру учебной группы, командиру подразделения), прошедшим или не прошедшим программу по совершенствованию педагогической подготовки. При этом свою позицию выражали как курсанты, участвующие в составе экспериментальных групп, так и курсанты, не участвующие в эксперименте по развитию внутриколлективной коммуникации.

Для определения степени доверия мы использовали ранговую шкалу измерений.

Для выведения ранга каждого качества была использована формула индекса доверия [7]:

$$r = \frac{a + 0,5b - 0,5d - e}{a + b + c + d + e},$$

где r — индекс доверия; a — «полностью доверяю»; b — «доверяю»; c — «доверяю, и не доверяю»; d — «не доверяю»; e — «совсем не доверяю».

При решении задачи по определению степени доверия курсантов к постоянному составу учебной группы и офицерам курсового звена (командиру учебной группы, командиру подразделения), был получен результат, представленный в табл. 1.

В соответствии с полученными результатами, динамика развития степени доверия курсантов к своим командирам, прошедшим дополнительную программу, имеет положительный характер (рис. 1). На данном рисунке показан график, построенный по средним показателям степени доверия курсантов, участвующих и не участвующих в эксперименте.

Сравнивая графики, изображенные на рис. 1, можно констатировать тот факт, что курсанты стали более доверительны к своим офицерам.

Данное обстоятельство подтверждает устанавливающиеся признаки сотрудничества между будущими офицерами и их командирами, без чего невозможно достичь максимальных результатов учебно-воспитательного процесса. При этом степень доверия к таким офицерам положительна не только у курсантов, участвующих в опытно-экспериментальной работе в составе экспериментальных групп, но и у тех, которые не участвовали в нем.

Нагляден и тот факт, что курсанты, участвующие в эксперименте, более доверительно относятся к офицерам, не прошедшим программу дополнительной педагогической подготовки. В то же время курсанты, не участвующие в эксперименте, также относятся более доверительно к офицерам, прошедшим дополнительную педагогическую подготовку (рис. 2).

Графики (рис. 2) достаточно наглядно показывают происходящие изменения в субъект-субъектных отношениях между командирами учебных под-

разделений и их подчиненными. При этом обращает на себя внимание и то, что динамика развития доверия к офицерам, не прошедшим дополнительную программу (рис. 2а), остается отрицательной и у курсантов, участвующих в эксперименте, и у курсантов, не участвующих в нем.

Однако уровень индексов данных категорий курсантов различен и более показателен у курсантов, участвующих в эксперименте.

В то же время графики индексов доверия к офицерам, прошедшим дополнительную программу (рис. 2б), имеют положительную динамику на всем протяжении эксперимента у курсантов, участвующих и, к окончанию учебного заведения, у курсантов, не участвующих в нем.

Таким образом, можно говорить об эффективности предложенной программы, а также о необходимости постоянного совершенствования необходимых педагогических знаний офицеров курсового звена в части индивидуальной и коллективной воспитательной работы. Анализ полученных результатов показывает немедленную реакцию будущих офицеров на происходящие изменения в качестве деятельности своих командиров, что еще раз подчеркивает роль офицеров курсового звена в жизнедеятельности всего учебного коллектива.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания — Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. — 388 с.
2. Андреева, Г.М., Яноушек, Я. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Общение и оптимизация совместной деятельности. — М.: МГУ, 1987. — 46 с.
3. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях; под ред. И.Н. Шкадова. — М.: Воениздат, 1976. — 523 с.
4. Воробьев, А.А. Внутриколлективные коммуникации в воспитательном процессе курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2005. — № 2(24). — С. 44 — 46.
5. Иванов, В.П. Формирование личности офицера. — М.: Воениздат, 1986. — 160 с.
6. Маврин, С.А. Целостный процесс воспитания в оценочной деятельности: монография. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 1995. — 95 с.
7. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. — СПб: Речь, 2004. — 392 с.
8. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. — СПб: Питер, 2004. — 268 с.

ВОРОБЬЕВ Алексей Алексеевич, старший преподаватель кафедры тактики и тактико-специальной подготовки.

ВОРОБЬЕВ Андрей Алексеевич, помощник начальника института по правовой работе — начальник юридической службы.

Статья поступила в редакцию 25.04.08 г.

© Ал. А. Воробьев, Ан. А. Воробьев

ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье определены цели профильного обучения, организованного колледжем в сотрудничестве с опорными школами, а также сформулированы основные этапы и стратегии организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников, отражены критерии успешности профессионального выбора учащихся.

В современных условиях общеобразовательная школа, осуществляя подготовку учащихся к будущей трудовой деятельности, должна создать условия для развития разносторонних умственных, психических и практических способностей школьника; дать ему прочные научные и профессиональные знания, умения и навыки, подготовить к профессиональному выбору, сформировать у него эстетические качества и систему ценностей, сложившуюся в обществе; сформировать у него потребность творчески трудиться в одном из направлений профессиональной деятельности; дать возможность подростку попробовать свои силы в разнообразных видах деятельности, т.е. воспитать личность, обладающую социальной и психологической мобильностью.

В свете этих задач проблема совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в последнее время приобретает все большую значимость и становится одной из проблем школьной практики и педагогической науки.

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. говорится, что одной из важнейших задач воспитания является «формирование у школьников способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [1]. Составной частью социализации является профессиональное самоопределение.

В современных условиях профессиональное самоопределение предполагает выбор сферы деятельности, направлений приложения и развития личностных возможностей, а также формирование осознанного отношения личности к сложившимся в конкретном регионе социальным и производственным условиям.

Учащиеся старших классов, будучи недостаточно подготовлены для принятия осознанного решения, должны определиться в важном вопросе — предварительном выборе профессионального пути.

Введение профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы должно помочь им правильно сделать свой профессиональный выбор, способствовать ранней социализации школьников, а значит чрезвычайно важно уже в 9-м классе провести эффективную психологическую диагностику и помочь подросткам в выборе будущего профиля обучения в старших классах. При этом важно не только

выявить индивидуальные психологические качества личности, но и определить степень сформированности социальных притязаний учащихся, ценностно-нравственных ориентиров.

Профильное обучение является средством дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более точно учитываются интересы, индивидуальные склонности, способности и предпочтения учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Омский автотранспортный колледж совместно с пятью своими партнерами — общеобразовательными школами в городе (№ 146, 108, 28) и области (г. Калачинск и г. Искиткуль) на протяжении шести лет организует профильное обучение старшеклассников по трем направлениям: «Автомобильный транспорт», «Информационные технологии», «Экономика».

Цели профильного обучения, организованного колледжем в сотрудничестве с опорными школами:

- способствовать реализации принципа доступности полноценного образования для разных категорий обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, подготовить выпускников школы к освоению программ профессионального образования различного уровня;

- обеспечить углубленное изучение отдельных дисциплин программы среднего полного общего образования с введением в них тем и разделов, необходимых для освоения программ профессионального образования;

- обеспечить изучение отдельных дисциплин из программ среднего профессионального образования и прохождение отдельных видов практик с использованием материальной базы колледжа и с привлечением преподавательского состава колледжа;

- создать условия для реализации широких и гибких возможностей построения школьниками индивидуальных образовательных программ и, в перспективе, образовательных траекторий: «школа — вуз», «школа — колледж — вуз», «школа — нпо — колледж».

Указанные цели должны реализовываться с учетом особенностей возрастной группы (профильное обучение учащихся приходится на возраст 15–17 лет) и индивидуальных психофизиологических особенностей отдельной личности. В основу теории профессионального выбора положена трехфакторная модель Е. А. Климова (хочу — могу — надо). «В осознанном профессиональном выборе школьников должны соединиться три базовых фактора: «Я-хочу» (это желания, интересы, склонности личности), «Я-могу» (это человеческие возможности), «Я-надо» (это потребности рынка труда, обязанности человека перед обществом, людьми, семьей и т.д.)» [4]. Помочь «ужиться» в сознании школьника этим «хочу — могу — надо» — основная задача психологической службы Омского автотранспортного колледжа по сопровождению профессионального самоопределения школьников в пяти опорных школах г. Омска и Омской области.

Одним из центральных направлений этой деятельности является всестороннее изучение личности школьника, так как профессиональное самоопределение предполагает наличие знаний не только в области профессии, основ производства, но и знания своих личных склонностей, способностей, интересов и других психофизиологических параметров.

Задача профессионального самоопределения школьников предполагает сочетание и взаимодействие нескольких направлений деятельности: профориентационной работы, профильного обучения и предпрофильной подготовки, которые также организованы совместными усилиями колледжа и школ-партнеров.

Свое будущее учащиеся, как правило, связывают с интересной, престижной и востребованной работой, которая поможет им реализовать себя как личности, добиться материального благополучия, экономической независимости.

Целью психолого-педагогического сопровождения системы профильного и предпрофильного обучения, как средства профессионального самоопределения школьников, является формирование у учащихся способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам регионального рынка труда.

В качестве критериев успешности профильного и профессионального самоопределения рассматриваются:

- определенность и уверенность в выборе профиля обучения или конкретного класса профессий;
- относительная независимость решения от влияний других лиц. Сформированность профессиональных интересов;
- согласованность интересов и профессиональных предпочтений с собственными общими и специальными способностями.
- согласованность выбора образовательного профиля или профессии с жизненными планами.

Профильное обучение в сложившейся системе партнерских отношений «школа — колледж» рассматривается как система воспитательных, социально-психологических и обучающих мероприятий, способствующих свободному профессиональному самоопределению выпускников школы в условиях современного динамично развивающегося рынка труда.

Профильное обучение обеспечивает психологическую, ценностную, информационную и операциональную (на уровне профессиональной подготовки) готовность к профессиональному самоопределению

и к возможной профессиональной переориентации в условиях изменений рынка труда

Для решения психологических проблем при выборе будущего профиля обучения в 9-м классе школы недостаточно дать учащемуся рекомендации о том, какая профессия ему подходит, а какая не подходит. Конечная цель профессионального, психологического консультирования — профессиональное самоопределение каждого человека, соответствующее его индивидуальным особенностям, интересам, склонностям, состоянию здоровья, способностям в соотношении с ситуацией, сложившейся на региональном рынке труда.

Психологическое консультирование выполняет целый ряд функций: информационную, развивающую, социализирующую и т.д. Все функции важны и предполагают в дальнейшем для субъекта воздействия удовлетворенность профессией, возможность проявления своего «я», полное развитие своих способностей в профессиональной деятельности.

Основными совместными задачами психолого-педагогической службы колледжа и психологов опорных общеобразовательных школ при организации работы по сопровождению профессионального самоопределения школьников являются следующие:

1. Первая группа задач — информационно-справочная, предполагает предоставление школьникам возможно более широких сведений о мире профессий с использованием экскурсий школьников на предприятия, в профессиональные учебные заведения, встреч школьников со специалистами в различных областях, познавательных лекций о путях формирования собственной траектории получения образования, просмотра учебных фильмов, различных профориентирующих мероприятий: (например, форум учебных заведений «Тебе, молодой!», посещение дней открытых дверей в профессиональных учебных заведениях и т.д.).

2. Вторая группа задач — диагностическая. Цели решения этих задач направлены на осознание подростком собственных возможностей, способностей, интересов и профессиональных предпочтений. Указанные задачи могут быть решены с помощью: проективных личностных тестов, различных экспресс-методик, интервью, анкет профессиональной мотивации, анкет профессиональных способностей, сбора косвенной информации, наблюдений.

3. Третья группа задач связана с собственно психологическим сопровождением профессионального самоопределения школьника. К методам решения этой группы задач можно отнести: психологообразующие тренинги, ролевые игры, другие профориентационные активизирующие методы. При использовании таких методик происходит проигрывание в специальных процедурах сложных моментов, связанных с самоопределением, что приводит к формированию у подростка чувства уверенности в сделанном выборе;

4. Четвертая группа задач связана с принятием конкретного решения и может быть обеспечена различными схемами принятия решения, формированием собственной траектории образования и получения избранной профессии, построение различных схем альтернативного выбора.

Основными этапами и стратегиями организации психологопедагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников являются следующие:

1. Выявление интересов, склонностей, профессиональных предпочтений учащихся.

2. Обзор мира профессий.
3. Анализ психологических портретов реальных профессий.
4. Изучение индивидуальных психологических особенностей подростка.
5. Сопоставление выявленных индивидуальных особенностей учащегося с требованиями реальных профессий.
6. Уточнение выбора профессии, разработка индивидуальной образовательной траектории и способов овладения профессией.

Позтапная схема процесса профконсультирования может быть описана следующим образом:

Подготовительный этап. Этот этап заключается в проведении предварительного анкетирования школьников. Основная задача данного этапа — познакомиться с предварительной информацией об учащемся и на основании анализа этой информации выдвинуть предварительную профконсультационную гипотезу.

Первый этап. На этом этапе основная задача психолога — помочь подростку сформулировать свою профконсультационную проблему.

Второй этап. Основная задача — выдвижение профконсультационной гипотезы, то есть рассмотрение проблемы учащегося глазами специалиста и уточнение либо изменение предварительной гипотезы, определение пути совместного решения проблемы.

Третий этап. На данном этапе консультант помогает школьнику взглянуть на себя глазами специалиста. Психолог и учащийся совместно определяют конкретную цель данной консультации.

Четвертый этап. Консультант и консультируемый стремятся достичь определенной ими на предыдущем этапе цели (информационной, диагностической или формирующей). В диагностических целях применяются не только психодиагностические методики, но и наблюдения за школьником, за его высказываниями о себе, его самооценка. Формирующая цель достигается с помощью профориентационных задач, совместно обсуждения различных ситуаций, а так же профориентационных игр.

Пятый этап. На этом этапе происходит совместное подведение итогов консультирования. Консультируемого спрашивают, что дало ему взаимодействие с психологом, какие выводы он сделал. При выходе из контакта психолог обязательно отмечает положительные стороны консультируемого, отмечает его интересные мысли, выражает надежду на удачное профессиональное будущее.

По результатам профконсультирования формируется протокол, содержащий ориентировочно следующие сведения:

1. Анкетные данные;
2. Общие выводы по результатам подготовительного этапа;
3. Первоначальное представление подростком своей проблемы;

4. Профконсультационная гипотеза психолога-консультанта;

5. Совместно конкретизированная цель работы;

6. Шаги, предпринятые для достижения цели, примененные методики;

7. Итог консультации, сформулированный школьником, и итог консультации, сформулированный консультантом;

8. Примечание (особенности поведения консультируемого, уровень достигнутого контакта и т.п.).

К протокольным материалам относятся также заполненные бланки методик и письменные работы, выполненные школьником в ходе консультации. Далее протокол становится частью портфолио, формируемого в ходе реализации профильного обучения.

Концепция профильного обучения отмечает, что реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит подростка перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении направления собственной деятельности. Важность подготовки к этому ответственному выбору определяет серьезное значение эффективного психолого-педагогического сопровождения профильного обучения в старших классах и предпрофильной подготовки в основной школе.

Осознанный адекватный выбор своего будущего, своей профессии — одно из важнейших условий развития самодостаточной личности молодого человека, возможности проявления им в полной мере своих способностей. Правильно выбранное молодым человеком направление в обучении, профессия позволяет ему занять свое место в обществе и с наибольшей эффективностью (материальной, моральной) применять свои знания, умения и навыки.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
2. В.А. Горский, З.З. Сулейманова, А.К. Чупанов. Теория и практика организации предпрофильной подготовки ; под ред. Т.Г. Новиковой. — М. : АПК и ПФО, 2003. — 110 с.
3. А.Г. Каспаржак. Проблема выбора: элективные курсы в школе / А.Г. Каспаржак. — М. : Новая школа, 2004. — 160 с.
4. Е.А. Климов. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. — 2-е изд, испр. / Е.А. Климов. — М. : Академия, 2005. — 304 с.

ХОХЛОВА Тамара Петровна, заместитель директора по развитию, руководитель Центра непрерывного образования Омского автотранспортного колледжа.

Статья поступила в редакцию 27.03.08 г.

© Т. П. Хохлова

РОЛЬ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ

Авторами проведен анализ влияния профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы на успешность адаптации студентов первого года обучения в колледже. В статье сформулированы критерии успешности социальной адаптации студентов, изложен опыт профильной подготовки школьников в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и статистически обоснована целесообразность введения этапов предпрофильной и профильной подготовки учащихся для их последующей успешной социализации в образовательной среде колледжа.

Шесть лет назад Омский автотранспортный колледж приступил к своеобразному эксперименту, включив в свой учебный процесс систему предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников. Сейчас эти формы обучения школьников реализуются в рамках взаимодействия колледжа с разветвленной сетью школ-партнеров с использованием материально-технических, информационных и кадровых ресурсов колледжа. В реализации сетевой модели предпрофильной подготовки и профильного обучения участвуют 5 общеобразовательных учебных заведений не только Омска, но и районных центров Омской области. Старшеклассники, избравшие такой путь обучения, два дня в неделю занимаются в колледже, каждый по выбранному ими профилю обучения.

Сейчас в ОАТК количество учащихся, занимающихся по программам предпрофильной подготовки и профильного обучения, составляет около 270 чело-

век. В табл. 1 приведены основные сведения, касающиеся количественного состава учащихся и направлений профильной подготовки в опорных школах колледжа.

Психологической службой колледжа совместно со школьными психологами в предпрофильных (9-х) и профильных (10-х и 11-х) классах реализуется программа, выстроенная в следующей логике: 9 класс — психологическое сопровождение самоопределения учащихся (профдиагностика, психологическое консультирование, профинформирование); 10 и 11 класс — психологическое сопровождение профильного обучения и получения профессиональной подготовки; 9—11 класс — пропаганда здорового образа жизни, психологическое сопровождение нравственного воспитания, формирование личностных ценностей, толерантности, профилактика конфликтов и развитие навыков общения.

Таблица 1

Характеристики сетевой модели профильного обучения,
организованной при взаимодействии колледжа
с общеобразовательными учебными заведениями-партнерами (2007/08 уч. год)

№ п/п	Направление профильного обучения	Общеобразовательное учреждение	Профессиональная подготовка (в рамках профиля) по профессии	Число обучающихся в проф. классах, чел.		Возможное продолжение обучения в колледже
				10 кл.	11 кл.	
1.	«Автомобильный транспорт»	СОШ г. Омска №28, 10В, СОШ № 3 г. Калачинска, Исилькумский лицей	Слесарь по ремонту автомобилей	49	32	190604 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»
2.	«Информационные технологии»	10В	Оператор ЭВМ	24	22	230103 «Автоматизированные системы обработки информации управления»
3.	«Экономика»	10В, 14Б	Бухгалтер	36	16	080110 «Экономика и бухгалтерский учет»
Предпрофильная подготовка 9 кл.		СОШ г. Омска №28, 10В, 14Б, СОШ № 3 г. Калачинска, Исилькумский лицей	—	72		Программа профильного обучения в колледже

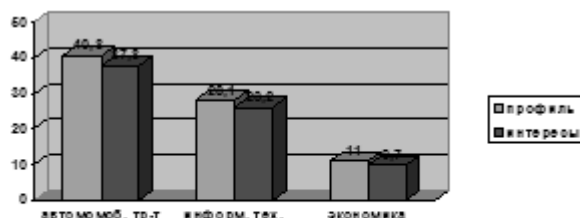


Рис. 1. Соотношение выбранного профиля обучения и предпочитаемых областей знания



Рис. 2. Отношение десятиклассников к выбранному профилю обучения, %

Все данные, приведенные в настоящей статье, были получены при обследовании контрольных групп учащихся 9–11-х классов опорных школ колледжа, с 2003 г. по 2008 г. (первый год обучения в колледже), с целью исследования динамики процесса их социальной адаптации и профессионального самоопределения. Измерения проводились нами в трех контрольных точках:

— в период обучения в 9-м классе в период предпрофильной подготовки (этап выбора профиля обучения) (2003–2004 гг.);

— в период освоения программы профильного обучения (2004–2006 гг.);

— в течение первого года обучения в колледже (2006–2007 гг.).

В 9-м классе школьники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываются над выбором профессии. «Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности школьника, но иногда и определяет ее» [1]. Это относится, прежде всего, к выбору профиля обучения в старшей школе и, далее, учебного заведения профессионального образования.

Организуя этап выбора профиля обучения учащимися 9-х классов опорных школ колледжа № 146, 108, 28, СОШ № 3 г. Калачинска, мы поставили следующие задачи:

- выявить интересы и склонности учащихся;
- изучить их готовность к профильному обучению;
- изучить согласованность интересов и склонностей с избранными учащимися профилями обучения в старшей школе.

На данном этапе было проведено исследование интересов учащихся. В 2004 году в исследовании приняли участие 164 человека из числа девятиклассников, которые решили продолжить обучение в школе в профильных классах. Следует отметить, что наибольший интерес учащихся проявили к таким областям знаний, как техника (37,8 %), компьютерные технологии (26,2 %), сфера обслуживания (14,6 %), медицина (14,6 %), химия (14,6 %). Наименьший интерес они проявили к экономике (9,7 %), математике (9,7 %), физике (6,1 %), биологии (6,1 %), сельскому хозяйству (6,1 %), географии (6,1 %), экологии (6,1 %). Некоторых учащихся интересовали несколько областей знаний.

Выбор профиля обучения учащиеся делали по окончании 9-го класса. Наиболее предпочитаемым оказалось профильное направление «Автомобильный транспорт» (40,8 %). Далее в порядке убывания следуют «Информационные технологии» (28,1 %), «Экономика» (11 %). 20,1 % выпускников 9-х классов выбрали гуманитарный (13,3 %) и другие профили обучения в старшей школе.

Социологические исследования показывают, что 74 % учащихся 9–11-х классов интересуются теми

предметами, которые связаны с их возможной профессиональной деятельностью. Соотнеся интересы и склонности учащихся с выбранным профилем обучения, мы сделали вывод, что предпрофильная подготовка достигла поставленных целей и в профильных классах колледжа по направлению «Автомобильный транспорт» только у 3 % учащихся интересы и склонности не совпали с выбранным профилем, по направлению «Информационные технологии» — у 2 %, по профильному направлению «Экономика» несовпадение составило 1,3 % (рис. 1).

Современный взгляд на профессиональную успешность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, а не дана человеку от рождения. Выдающийся отечественный психолог Б. М. Теплов отмечал, что «никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность: принципиально говоря, она может развиваться беспредельно, ограничиваясь только временем человеческой жизни, методами воспитания и обучения» [4].

В 10–11-х классах, помимо элективных курсов, школьники получают профессиональную подготовку, соответствующую избранному профилю, и, осуществив первые профессиональные пробы, окончательно оценивают правильность своего профессионального выбора. Результаты исследования отношения школьников к избранному профилю обучения свидетельствуют о том, что основная часть учащихся удовлетворена сделанным выбором, однако есть доля респондентов, которые при первых профессиональных пробах поняли, что их выбор оказался не верным. Причины этого различны: выбор профиля обучения «за компанию», неадекватная оценка своих возможностей (нравится техника, но не нравятся точные науки) и др. Из 102 десятиклассников, принимавших участие в исследовании, на вопрос «Как Вы относитесь к избранному профилю обучения?» 72,5 % ответили, что их ожидания оправдались и они, безусловно, довольны выбором профиля обучения, 17,6 % — «скорее да, чем нет», 3,9 % — безусловно, ошиблись в выборе профиля, 5,8 % затруднились ответить (рис. 2).

Практика показывает, что в среднем 82,0 % выпускников профильных классов опорных школ колледжа сохраняют свою профильную направленность и поступают либо в Сибирскую государственную автомобильно-дорожную академию, либо в Омский автотранспортный колледж, либо в профессиональные училища № 40, 22, 24, 58 г. Омска и др. Поступившие на обучение по соответствующему профилю в учебные учреждения начального профессионального образования через год после окончания училища вновь делают попытку поступить в колледж. Таким образом, получение школьниками в старших классах школы профильного обучения делает молодого человека, с одной стороны, более конкурентоспособным на этапе конкурсных испытаний при выборе учебного заведения профессионального образования, с другой —

Таблица 2

Сравнительный анализ поступления абитуриентов из числа выпускников профильных классов по отношению к другим абитуриентам

№ п/п	Профильное направление	Специальности, соответствующие профилям обучения	Общий конкурс при поступлении, чел./место (бюджет)	Процент поступления выпускников непрофильных классов в ОАТК	Итоги поступления в ОУ выпускников профильных классов			
					Абитуриенты из числа выпускников ПК, чел.	ВУЗ	НПО	ОАТК
1.	«Автомобильный транспорт»	190604 «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта»	5,3	18,6	58	16 (27,9%)	6 (10,4%)	36 (62,1%)
2.	«Информационные технологии»	230103 «Автоматизированные системы обработки информации и управления»	3,6	27,6	38	7 (18,4%)	—	31 (81,6%)
3.	«Экономика»	080110 «Экономика и бухгалтерский учет»	3,2	31,1	11	5 (45,5%)	—	6 (54,5%)

Таблица 3

Уровень социальной адаптированности и уровень профессионального самоопределения студентов первого года обучения

№ п/п	Исследуемый параметр	Абитуриенты из непрофильных классов	Абитуриенты из числа выпускников профильных классов
1	Уровень социальной адаптированности	Высокий уровень — 19 % Средний уровень — 49 % Низкий уровень — 26 %	Высокий уровень — 61 % Средний уровень — 30 % Низкий уровень — 9 %
2	Уровень профессионального самоопределения	Адекватный выбор — 67 % Частично адекватный выбор — 31 % Неадекватный выбор — 2 %	Адекватный выбор — 88 % Частично адекватный выбор — 11 % Неадекватный выбор — 0 %



Рис. 3. Сравнительные данные диагностики уровней социальной адаптированности студентов



Рис. 4. Сравнительные данные диагностики уровней профессионального самоопределения студентов

делает выбор профессии более осознанным, облегчая протекание процесса адаптации к условиям профессионального образования.

Это подтверждается данными, полученными в 2006 г., когда профильные классы колледжа окончил 131 человек. Распределение выпускников профильных классов по учебным заведениям профессионального образования и результаты поступления выпускников профильных классов приведены в табл. 2. Как видим, 27,5 % выпускников, обучавшихся по направлению «Автомобильный транспорт», поступили в СибАДИ, 62,1 % — в ОАТК и 10,4 % — в профессиональные училища; 18,4% выпускников, обучавшихся по направлению «Информационные технологии», поступили в вузы по профилю обучения, 81,6 % — в ОАТК; 45,5 % выпускников, обучавшихся по направлению «Экономика», поступили в вузы по профилю обучения, 54,5 % — в ОАТК.

Обращаясь к теоретическим основам исследования, необходимо отметить, что, с точки зрения науки,

адаптация — это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования и развития.

В число основных показателей адаптации к условиям обучения по программам профессионального образования можно отнести:

— сформированность к концу первого полугодия навыков учебной деятельности в новых условиях организации учебного процесса. Первичным показателем этого является общий и качественный уровень успеваемости, отсеб по результатам промежуточной аттестации;

— сформированность положительной мотивации учебной деятельности, показателями которой могут служить мотивы выбора профессии, степень дисциплинированности, уровень успеваемости, ответственность;

— способность к произвольной регуляции, проявляющаяся в осознании необходимости дисциплинар-

ных ограничений, правил и норм поведения, с одной стороны, и в проявлении инициативы и навыков самоорганизации — с другой, уровень социальной адаптированности;

— уровень приспособленности к темпу жизни в колледже: темповая приспособленность, время, затрачиваемое на выполнение самостоятельной работы, наличие или отсутствие опозданий на занятия, наличие или отсутствие переутомления к концу учебного дня, недели.

Изучая процессы адаптации студентов первого года обучения к условиям получения профессионального образования, Центр непрерывного образования колледжа совместно с психологической службой в 2006/07 учебного года провел исследования по сравнительной оценке уровня социальной адаптированности и уровня профессионального самоопределения студентов из числа выпускников профильных классов и студентов, поступивших в колледж из непрофильных школ. Используемый диагностический инструментарий включал в том числе компьютерное программное обеспечение, предоставленное Омским государственным техническим университетом (компьютерные варианты опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда, дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е. А. Климова), разработанное профессором кафедры информационно-измерительной техники С. В. Бирюковым.

При сравнении результатов тестирования было отмечено значительное различие указанных параметров у студентов из числа выпускников профильных классов и студентов, поступивших в колледж из непрофильных школ. Уровень социальной адаптированности студентов из числа выпускников профильных классов оказался значительно выше аналогичного показателя у других студентов (табл. 3, рис. 3). Высокий уровень социальной адаптированности свидетельствовал о стремлении студента участвовать в общественных делах, его активности, принятии себя и других, доброжелательном отношении к людям, владении нормами общественного поведения.

Адекватный профессиональный выбор указывал на то, что студент выбрал профессию в соответствии со своими интересами, возможностями и способнос-

тями с учетом первых профессиональных проб, осуществленных в колледже. Результаты исследования успешности профессионального самоопределения выявили превышение числа студентов-выпускников профильных классов с высоким уровнем профессионального самоопределения на 22,0 % по сравнению с числом студентов, поступивших в колледж из непрофильных школ. Это свидетельствует об эффективности оказанной помощи в профессиональном самоопределении школьников на этапе профильного обучения (табл. 3, рис. 4).

Таким образом, в правильном выборе своего профессионального будущего учащимся помогает профориентационная деятельность школы и учреждений профессионального образования, эффективным средством которой являются предпрофильная подготовка и профильное обучение, организованное с использованием материальной базы и кадрового потенциала колледжа.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности ; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М. : Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
2. Битинас, Б.П., Голубев, Н.К. Педагогические диагностики. — М., 1996.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. — Вестник образования. Тематический выпуск. — 2002. — Декабрь.
4. Теплов, Б.М. Избр. Труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1985. — Т.1. — 328 с. Т.2. — 360 с.

МАВРИН Сергей Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Омского государственного педагогического университета.

ХОХЛОВА Тамара Петровна, заместитель директора по развитию, руководитель Центра непрерывного образования Омского автотранспортного колледжа.

Статья поступила в редакцию 30.04.08 г.

© С. В. Маврин, Т. П. Хохлова

Книжная полка

Атраментова, Л. А. Введение в психогенетику : учеб. пособие для вузов / Л. А. Атраментова, О. В. Филипцова ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — 2-е изд., испр. — М. : Флинта : Изд-во МПСИ, 2007. — 470, [1] с. : рис., табл. — Библиогр.: с. 442–471. — ISBN 978-5-89349-656-7. — ISBN 978-5-89502-676-2.

В книге рассматриваются проблемы психогенетики — нового направления в науке, пограничной области знания между психологией и генетикой. Представлены основные задачи современной психологической генетики: изучать, как реагируют на новые ситуации люди с различными генотипами, разрабатывать методы анализа поведения человека, его интеллекта.

Для студентов психологических факультетов вузов.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА ГИМНАЗИИ

В концепции новых госстандартов образовательные результаты понимаются как достижения общекультурного, познавательного и личностного развития учащегося. Именно поэтому ключевой компетенцией следует считать умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных предметов.

Разрабатываемая в рамках проекта подготовки новых госстандартов Программа развития универсальных учебных действий призвана обеспечить формирование универсальной способности человека — умения учиться.

«Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений, формирования других компетенций и целостной картины мира.

Существенным и важным, на наш взгляд, является то, что новые госстандарты будут содержать не Базисный учебный план, а Базисный образовательный план, в который, в частности, будут включены программы воспитания и социализации. При таком подходе образование будет решать задачу гражданской консолидации.

Очень важно, что новые госстандарты совмещают в себе потребности разных потребителей: родителей, учащихся, учителей, вузы, работодателей [1].

Тогда ключевой идеей современной школы становится идея гармонизации: признание человека высшей ценностью и обеспечение его социальной успешности. Гармонизация, эргономизация образования связаны с поиском и использованием средств, методов, технологий, обеспечивающих закономерное развитие системы в целом и каждой индивидуальности в отдельности до достижения социальной успешности.

Социальная успешность предполагает способность человека к переосмыслению и изменению мира, себя и своего способа жизни и успешной самореализации в семье, профессии, обществе с учётом социально значимых ценностей, а также признание новой социальной реальности.

Однако в широкой образовательной практике не признана и не оценивается на уровне экспертизы параметрическая характеристика личности выпускника школы, содержащая показатели готовности выпускника к труду, защите Родины, продолжению образования, семейной жизни, разумному проведению досуга, заботе о своём здоровье.

Второй год гимназия участвует в проекте «Управление Открытой Новой школой в условиях крупного сибирского региона» под руководством академика В. И. Загвязинского, заведующего кафедрой социальной работы ОмГПУ профессора И. А. Мавриной.

Возникает идея создания прогностической модели Открытой Новой школы, обеспечивающей достижение социальной успешности каждым школьни-

ком и дающей гарантии социально обеспеченного старта через построение индивидуального образовательного маршрута и траектории.

Тогда миссия школы будущего в гарантии достижения социальной успешности учеником через организацию социокультурной и образовательной среды на основе межведомственного взаимодействия школ с различными государственными и социальными институтами различного ведомственного подчинения, представляющими собой согласительное сообщество.

Замысел такой школы состоит в обеспечении:

- а) качества образования личности;
- б) социально-позитивной личностной ориентации выпускника;
- в) индивидуальной степени свободы осознанного выбора.

Мы ставим перед собой цель, которая заключается в создании одной из вариативных систем управления Открытой Новой школой в изменяющемся социально-образовательном пространстве за счёт интеграции усилий государственных и социальных институтов различного ведомственного подчинения для обеспечения социальной успешности каждого школьника.

Под Открытой Новой школой нами понимается образовательное учреждение, в котором значительная часть образовательного процесса целенаправленно вынесена из стен школы либо осуществляется в школе силами учреждений дополнительного и профессионального образования, предприятий и организаций, а также государственных и социальных институтов различного ведомственного подчинения. При этом школа берёт на себя роль ресурсного центра, в котором:

- реализуется и формируется социальный заказ определённой категории учащихся и их родителей;
- внедрены в образовательный процесс прогрессивные образовательные технологии: дискуссионная, модерационная, блочно-модульная, проектная;
- созданы условия для рефлексии самореализации школьников, педагогов и родителей за счёт расширения ролевого диапазона личности, инициирования её социальной активности и формирования социально-познавательной ориентации.

Остановимся на социальном заказе учащихся и родителей, который в действительности многогранен: это и высокий уровень успеваемости, и разнообразные формы проведения школьных занятий, и выстра-

ивание взаимоотношений «ученик — ученик», «ученик — учитель», и школьные внеклассные мероприятия, и безопасность учащихся, и проблема дисциплины, и профориентация и т.д. [2].

Рассмотрим один из центральных показателей работы школы — уровень успеваемости. Говоря о школьной успеваемости, как о возможной области возникновения трудностей и проблем школьников, необходимо указать факторы, оказывающие непосредственное влияние на нее. Одним из таких факторов является фактор функциональной значимости школы как социально-образовательного института для школьников. Немаловажными являются значимость школьной успеваемости детей для родителей и значение получения хороших отметок для самих учащихся.

Преобладающее большинство опрошенных видят привлекательность школы в возможности получения интересных знаний. 79,1 % учащихся считают, что они узнают много интересного и нового в школе.

Еще более высокое значение школьная успеваемость детей имеет для их родителей. Это объясняется все большей востребованностью качественных дипломов на рынке труда, значением хороших школьных аттестатов. Осознавая сложившуюся в образовательной сфере и на рынке труда ситуацию, большинство родителей стремятся обеспечить своим детям получение качественного образования. При этом нужно отметить, что некоторые родители ориентированы лишь на достижение высоких результатов детей в школе и в связи с этим предъявляют достаточно высокие требования, которые могут выступать фактором, негативно отражающимся на самочувствии детей, вызывать физические и психические перегрузки.

На основе факторного анализа предложенных школьникам высказываний о важности получения хороших оценок для их родителей можно выделить следующие позиции родителей в отношении школьной успеваемости детей:

- высокая степень заинтересованности родителей в получении хороших оценок;
- относительная заинтересованность родителей в получении хороших оценок;
- отсутствие заинтересованности родителей в достижении результатов детей.

Первая позиция родителей, характеризующаяся высокой степенью заинтересованности родителей в получении хороших оценок их детьми, достаточно широко представлена в результатах исследования. Так, 94,8 % опрошенных школьников указывают на важность школьной успеваемости для их родителей. Несмотря на отмечаемую учениками значимость хороших оценок для их родителей, более чем две трети школьников (69,9 %) не согласны с тем, что их родители заинтересованы только в успешном окончании обучения в школе.

Также следует отметить, что разговоры между детьми и родителями о школе в большинстве случаев не сводятся только к школьным оценкам детей. Но все же, по мнению 24 % учеников, родители, беседуя с детьми о школе, ведут речь только о школьной успеваемости. Кроме того, более четверти опрошенных школьников (26,5 %) подвергаются наказаниям в случае получения плохих оценок.

Следующая позиция родителей по отношению к школьной успеваемости учеников — относительная заинтересованность в получении хороших оценок, также представлена в ответах школьников. По мнению 46,2 % учеников, интерес их родителей не своди-

тся только к получению хороших оценок, для родителей является важным уже то, что дети стараются достичь определенных результатов в школе.

Кроме этого, выделяется группа учеников, родители которых не проявляют интереса к успехам детей в школе. Так, 8,8 % школьников считают, что родители безразличны их школьные результаты.

Следует отметить, что юноши чаще, чем девушки, негативно оценивают позицию родителей в отношении их школьной успеваемости: они чаще считают, что для их родителей важны лишь хорошие оценки и факт окончания школы, а также что беседы с родителями сводятся только к обсуждению школьных оценок и что родители не проявляют интереса к их школьным успехам; юноши чаще, чем девушки, подвергаются наказаниям за получение плохих оценок.

При ситуации, сложившейся в образовании и на рынке труда, возрастает не только стремление родителей способствовать получению качественного образования детей, но и очевидной становится важность школьной успеваемости для самих школьников.

Получая хорошие оценки, школьники, с одной стороны, оправдывают ожидания родителей, и с другой — приобретают больше возможностей успешного окончания школы и самореализации в системе дальнейшего обучения и на рынке труда.

По результатам опроса, в зависимости от степени важности получаемых оценок, выделяются четыре группы учеников:

- ученики, для которых хорошие оценки очень важны, — 44,8 %;
- ученики, для которых хорошие оценки важны, — 44,3 %;
- ученики, для которых хорошие оценки скорее не важны, — 8,6 %;
- ученики, для которых хорошие оценки совсем не важны, — 2,3 %.

Для большинства учеников их школьная успеваемость имеет большое значение. 89,1 % опрошенных подчеркивают важность получения хороших оценок. Почти для 11 % учеников хорошие оценки являются скорее не важными или совсем не важными.

Таким образом, высокий показатель значимости школьных результатов для родителей (94,8 %) коррелирует с показателем личностной значимости школьной успеваемости учеников (89,1 %). Это способствует объединению усилий в достижении поставленной цели (получения хороших оценок) и позитивно сказывается на школьной успеваемости учеников. Кроме того, это является залогом реализации одного из направлений социального заказа большей части учащихся и их родителей. В этих условиях управление Открытой Новой школой концентрируется на реализации двух важнейших целевых ориентиров:

- развитие образовательных систем;
- обеспечение качества образования, полнота реализации всех его функций в интересах развития и социально-педагогической поддержки личности воспитанника.

При этом важно акцентировать внимание учащихся и их родителей на том, что освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных предметов не является самоцелью, а должно способствовать формированию универсальной способности человека — умению учиться.

Библиографический список

1. Сартран Я.А. Стандарт как приговор / Управление школой. — М.: Изд. Дрофа, 2008. — № 1(460). — С. 2—3.

2. Социальная работа и социальная работа в Сибири / Проблемы российских школьников и ресурсы их социальной поддержки. — Омск, 2004, № 1 (6).

КАЗИМИРСКАЯ Людмила Николаевна, директор муниципального образовательного учреждения

«Гимназия № 12», соискатель кафедры «Социальная работа» Омского государственного педагогического университета.

Статья поступила в редакцию 01.04.08 г.

© Л. Н. Казимирская

УДК 371

Л. Н. ЖУКОВА

Центр творческого развития
и гуманитарного образования
«Перспектива», г. Омск

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Технология, о которой пойдет речь в статье, является новшеством в представлении поэтапного процесса развития рефлексивных способностей педагогов, которое обеспечивает успешность работы школы в инновационном режиме. Прогнозируемые позитивные и негативные результаты каждого этапа при внедрении технологии в образовательную практику позволят избежать ошибок и разногласий. Данная технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов может быть использована на курсах повышения квалификации, в работе практико-ориентированных семинаров, творческих групп при переходе учреждения в инновационный режим работы.

Инновационные процессы как в обществе, так и в образовании, как сфера общественной жизни, одновременно являются и результатом, и самым эффективным средством преобразования самого общества и его образовательной сферы.

В определении инновационного процесса вообще и относительно образовательной практики нет особых разночтений. Так, говоря о нововведениях в организациях, исследователи Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Б. В. Сазонов, В. С. Толстой определяют инновационный процесс как процесс создания, распространения и использования новшества, структура которого определяется внутренней, предметной логикой движения от идеи новшества до его использования конечным потребителем [5]. Под «новшеством» названные авторы понимают новое практическое средство для новой или для лучшего удовлетворения уже известной потребности людей.

Ученые О. Г. Хомерихи, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов указывают, что «в целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств» [6, с. 7].

В нашем понимании инновационный процесс в учебной практике понимается как процесс разработки, освоения и продуктивного внедрения новшества.

В реальной практике любая инновационная деятельность имеет содержание (что?), форму (как организована?) и протекает во времени и пространстве.

Данное представление об инновационной деятельности позволяет выделить в ней два акта. Результатом первого акта деятельности является создание новшества. Для того чтобы этот новый результат мог стать средством, качественно изменяющим практику, необходимо организовать второй акт деятельности, результатом которого являются созданные в практике условия, позволяющие использовать их в социуме. Подготовка условий для использования результата инновационной деятельности в практике предполагает ее ресурсное обеспечение по всем каналам (кадровое, материально-техническое, информационное, финансовое, правовое). При этом ключевым условием становится подготовка деятеля, в нашем случае педагога, как субъекта для реализации нового типа деятельности, имеющего программу этой деятельности (проект-разработка) и соответствующие способности. Согласно гипотезе О. С. Анисимова, развитие рефлексивной самоорганизации педагога является необходимым условием его успешного функционирования в пространстве инновационной деятельности [1].

Ведущей идеей развития данной способности является идея о формировании личностных структур сознания педагога, как источника и механизма самоорганизуемого педагогического творчества. Такое творчество отличается умением учителя принимать педагогические решения на уровне особым образом развитого сознания, а не руководствуясь подсказками методик.

Самоорганизация — свойство любой системы к саморазвитию посредством надстраивания, «выращивания» из себя новых, более жизнестойких структур. Педагогическая самоорганизация — способность учителя к «самовыращиванию» своих внутренних ресурсов — личностных структур сознания, придающих гуманный смысл его деятельности [2, с. 47].

Под рефлексивной самоорганизацией мы понимаем *интегральную способность педагога осознанно осуществлять исследование (выявление затруднений в действии), критику (выявление причины, источника затруднений) и перенормирование (перестройку) способа действия на основе социокультурных критериев*. В дальнейшем речь пойдет о технологии развития данной способности педагогов в условиях инновационного процесса общеобразовательной школы.

В настоящее время понятие «технологии» прочно вошло в педагогический лексикон, однако в его понимании и употреблении существуют большие различия. Так, исследователь В. М. Шепель под технологией понимает искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния. Педагогическая технология, по мнению профессора Б. Т. Лихачева, — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств. С точки зрения ученого М. В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Обобщая все выше представленное, мы понимаем «педагогическую технологию» как последовательное описание этапов деятельности по достижению избранной цели с обязательной коррекцией содержания деятельности при получении негативного результата на каком-либо этапе.

Профессор Н. Н. Суртаева отмечает, что «в новых социально-экономических условиях в учебном заведении обучаемые получают первые уроки адаптации к этим условиям, то есть приобретают социальную защищенность. Составными частями этой адаптации становится умение критически оценивать ситуацию, находить пути решения возникающих задач, находить нужные источники информации, выбирать наиболее эффективные технологии» [3, с. 16]. По форме это и является рефлексивной самоорганизацией, но, чтобы научить этому ученика, педагог должен сам освоить данный механизм.

В основу представляемой технологии развития рефлексивной самоорганизации педагогов были положены личностно-деятельностный и рефлексивный подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса развития личности учителя. Реализация этих подходов возможна в следующих процессах профессионально-личностного развития педагога на базе школы: выработка целей и ценностное самоопределение на дальнейшее саморазвитие; освоение конкретно-предметного знания и педагогических технологий; реализация проектно-исследовательских разработок и практическое апробирование знаний и технологий; рефлексия образовательного процесса.

Ученый И. Я. Лернер утверждает, что критерием развития является фонд знаний и способов деятельности, которыми владеет субъект, и степень сложности проблем, которые он может решить самостоятельно. Кроме этого, современная психология рассматри-

вает учение и развитие не только со стороны возможных особенностей памяти субъекта, но и стороны внутренней его активности, которую необходимо стимулировать, поддерживать, направлять, иначе говоря — управлять. Поэтому «технология развития» нами понимается как процесс управленческий.

Используя представленные концептуальные основания, нами была разработана технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов, конечная цель которой: *развитие интегральной способности педагога осознанно осуществлять исследование (выявление затруднений в действии), критику (выявление причины, источника затруднений) и перенормирование (перестройку) способа действия на основе социокультурных критериев в условиях инновационного процесса общеобразовательной школы*. Представляемая технология состоит из четырех этапов.

1-й этап. Организационный.

Цели. Принятие педагогом социокультурных требований инновационной деятельности к педагогу. Осознание педагогом расхождения его актуального состояния и способностей, требующихся для культурноорганизованной инновационной деятельности.

Реализация поставленных целей первого этапа осуществляется через прохождение двух фаз.

Фаза 1. Формирование понятия «инновационная деятельность» и представлений о групповой работе.

Содержание деятельности. Фаза начинается с формирования микрогрупп по желанию педагогов на основе симпатий. В рамках заданной учебной деятельности по формированию понятийного аппарата педагогической инновационной деятельности ведущей потребностью является потребность в признании, выражающаяся в стремлении к успешному результату. Ориентация на успех порождает вторичные потребности: в самовыражении у более продвинутых педагогов и в помощи у других. Тем самым появляется необходимая предпосылка для возникновения потребности в группе как месте удовлетворения названных потребностей. Методист (или управленец), организуя ситуацию успеха, создает тем самым достаточную предпосылку — мотив на работу в группе. Происходит проблематизация предыдущего педагогического опыта, создание ситуаций видения себя педагогами в инновационной деятельности. Первоначально педагоги ведомы индивидуальной потребностью в успешности. Поскольку группа обеспечивает получение результата, она становится значимой для каждого. Таким образом, формируется первичная мотивация на групповую работу, которая сводится к представлению о совместности — большей эффективности и открытости работы каждого при выполнении совместного задания. Микрогруппам даются задания, требующие распределения функций для каждого участника группы. В рефлексии выполнения задания акцент делается на совместность, как на причину успешной работы. Осознав необходимость совместности, педагоги осознанно подчиняют себя требованиям, построенным ими в рефлексии микрогрупповых конфликтов.

Предполагаемые результаты.

Позитивные: углубление представлений о понятиях и требованиях инновационной деятельности и представлений о групповой работе, как условия получения общего результата.

Негативные: большие по составу группы, которые обнаруживают свою несостоятельность при первых же занятиях — не успевают выполнить задание из-за общей неорганизованности и тогда методистом

дается задание, требующее в силу своей сложности, высокой степени организованности; медленное формирование или отсутствие мотивации на групповую работу у самостоятельных педагогов, склонных к индивидуальному существованию. Как следствие, естественный отсев педагогов, самоопределившихся на работу в режиме инноватики формально, а также замедленный темп работы.

Фаза 2. Проблематизация способностей педагогов для работы в инновационном режиме.

Содержание деятельности. Организация практического действия в ситуации заранее спланированного методистом затруднения. Создание условий для осознания невозможности дальнейшего продолжения деятельности, соотнесения опыта практической деятельности педагогов с конкретной ситуацией и фиксации отсутствия механизма разрешения проблемы. Организация различия педагогом эмпирических и теоретических представлений, как условия организации процедуры понимания задания в ходе освоения взаимодействия. Принятие педагогами необходимости в обращении к культурно организованной рефлексии как способу разрешений ситуаций затруднения в инновационной деятельности для дальнейшего функционирования развития.

Предполагаемые результаты.

Позитивные: выявление педагогами противоречия между невозможностью преодоления затруднения стандартным, наработанным ранее способом и отсутствием в их опыте иного способа преодоления проблемы, принятие необходимости в развитии рефлексивной самоорганизации через принцип выращивания. Формирование умений неформального понимания задания.

Негативные: срабатывание стереотипов поведения в ситуации затруднения и обращение к традиционным способам разрешения проблемы, которые затруднение снимают формально.

2-й этап. Апробационный.

Цель: Развитие способности педагогов проводить анализ осуществленной деятельности через исследование и критику с целью выявления оснований препятствующего фактора.

Содержание деятельности. Пошаговое проживание рефлексии на первых двух стадиях через организацию выхода в рефлексивную позицию. Прохождение ее первой ступени — исследования, а именно: реконструкция ситуации до момента затруднения (эмпирическое знание) с целью определения места его возникновения (локализация затруднения). Проживание второго этапа рефлексии — критики: организация группового взаимодействия по типу сложной коммуникации по соотнесению проделанной работы с теоретическими знаниями. Осознание педагогами необходимости соотнесения оснований деятельности и выявленных оснований препятствующего фактора. Для этого организуется вторичный выход в рефлекссию, обращение в мыслительном пространстве к имеющимся теоретическим знаниям и оперирование ими. Соотнесение эмпирических и теоретических знаний: определение природы фактора, вызвавшего затруднение, и непротиворечивое совмещение оснований, на которых построена деятельность, и существенных характеристик этого фактора. Контроль деятельности через квалификацию локализованного затруднения.

Предполагаемые результаты.

Позитивные: осознание необходимостью обращения к имеющимся теоретическим знаниям, успешное прохождение стадии исследования и критики в реф-

лексии, четкое понимание необходимости построения новой нормы деятельности.

Негативные: неверная локализация затруднения и тогда стадию исследования необходимо повторить; обращение не к тем теоретическим основаниям, которые не позволят пройти стадию критики и тогда также необходимо повторное проживание этой стадии.

3-й этап. Коррекционный.

Цель. Развитие способности педагогов по проектированию деятельности с учетом новой нормы.

Содержание деятельности. Конкретизация выявленных теоретических оснований новой нормы деятельности, микрокоррекция в нормативном содержании. Перепроектирование деятельности с учетом новой нормы, направленной на устранение затруднения. Возвращение в пространство практической деятельности и преодоление препятствия на основе построенной новой нормы.

Предполагаемые результаты.

Позитивный: перенормирование деятельности на основе ее исследования, критики за счет конкретизации имеющихся теоретических оснований.

Негативный: формальное перенормирование деятельности, которое не снимет препятствия, т.е. не будет возможности продолжить прерванную деятельность.

4-й этап. Рефлексивно-аналитический.

Цель. Осознание алгоритма применения рефлексивной самоорганизации как способа достижения поставленной цели.

Содержание деятельности. Сопоставление образа предполагаемого результата с полученным. Организация групповой рефлексии по способу работы, пошаговое исследование процесса достижения цели. Выделение из описания алгоритма преодоления любого затруднения в деятельности.

Предполагаемые результаты.

Позитивный: описание механизма преодоления затруднения в деятельности на основе рефлексивной самоорганизации.

Негативные: некорректное исследование процесса работы и «выпадение» шагов достижения цели, т.е. невозможность пошагового повторения процесса снятия затруднения в другой ситуации.

При последовательном прохождении педагогами каждого этапа представленной технологии развития рефлексивной самоорганизации обеспечивается развитие данной способности у участников инновационного процесса и получение более высоких результатов.

Внедрение технологии развития рефлексивной самоорганизации педагогов обеспечивает решение следующих задач:

1. Оказание поддержки педагогам, работающим творчески или в инновационном режиме.
2. Обеспечение условия для перевода педагогов, работающих в режиме творческого поиска, в режим научно-исследовательской деятельности.
3. Обеспечение развития рефлексивных способностей педагогов для успешной работы в инновационном процессе общеобразовательной школы.

Новизна представляемого исследования заключается в следующем:

— определено место рефлексивной самоорганизации, как ведущей способности педагога к осуществлению инновационной деятельности;

— сконструирован поэтапный процесс развития рефлексивной самоорганизации педагогов в условиях школьного инновационного процесса.

Представленная технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов была внедрена в

средних общеобразовательных школах № 44 и 54 г. Омска; в рамках работы Городского методического сообщества учителей на базе средней общеобразовательной школы № 108; в Ивановской средней общеобразовательной школе Калачинского района Омской области, что позволило повысить эффективность внедрения различных инноваций в образовательный процесс. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедр социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета; на аспирантских семинарах; в ходе исследовательской работы на факультете повышения квалификации работников образования в качестве доцента кафедры профессиональной педагогики и психологии и организатора педагогической практики; на научно-исследовательских конференциях и педагогических чтениях. Разработанная технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов может быть использована на курсах повышения квалификации, в работе практико-ориентированных семинаров, творческих групп при переходе учреждения в инновационный режим работы.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Методология: функции, сущность, становление (динамика и связь времен) [Текст]: — М.: «АМА», 1996. — 380 с. — ISBN 5-88075-023-X.

2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока [Текст]: практическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК: 2-е изд., — Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. — 176 с. — ISBN 5-87-807-208-8.

3. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные образовательные технологии [Текст]: 2-е изд., доп. — Новокузнецк: ИПК, 2003. — 72 с. — ISBN 5-7291-0194-5.

4. Салатич Т.П., Стрыжков И.А. Формирование рефлексивной самоорганизации [Текст]: Метод. пособие. Часть 1. — Омск: ООИПКРО. — 33 с. — ISBN 5-89982-075-6.

5. Ангеловски К. Учителя и инновации [Текст]: кн. для учителя; пер. с макед. — М.: Просвещение, 1991. — 159 с. — ISBN 5-09-0030073 — 1.

6. Хомерихи О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс [Текст]: метод. пособие для руководителей образовательных учреждений; под ред. М.М.Поташника. — М.: Новая школа, 1994 — 64 с. — ISBN 5-7301-0039-6.

ЖУКОВА Лариса Николаевна, заместитель директора по УВР.

Статья поступила в редакцию 01.04.08 г.

© Л. Н. Жукова

УДК 371.24 + 379 П 472

Т. Ю. ПОЗДНЯКОВА

Омский государственный педагогический университет

ОБЩЕСТВЕННАЯ КОМПОНЕНТА В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена проблеме участия общественных структур в оценке качества школьного образования, в частности, его социально значимых результатов. Выделены требования к выбору экспертов, в которых особое внимание уделяется качествам, присущим эксперту, и способам отбора экспертов для проведения общественной оценки; обоснованы принципы организации процедуры экспертизы образовательного учреждения, способствующие обеспечению открытого и демократичного характера её проведения.

Развитие отечественного образования связывается сегодня, прежде всего, со стремлением реализовать гуманистические принципы, поэтому его качество должно рассматриваться не столько в прагматических рамках «образовательных услуг», сколько с позиций человеческой и *социальной ценности образования*.

Современная ситуация такова, что назрела необходимость определиться в приоритетах образования. Это обусловлено не только глобальными переменами — переходом к постиндустриальному информаци-

онному обществу, — но и присоединением России к Болонским соглашениям.

В связи с этим отечественное образование претерпевает серьезные изменения: меняются структура и содержание образования, вводятся новые стандарты, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом.

Тенденции развития современного общества и государства ставят новые образовательные цели и, как следствие, новые требования к качеству образования и качеству его результатов.

Поиск путей достижения качества образования — это один из способов реагирования общества на современную социальную ситуацию, но это одновременно и способ изменения этой ситуации, воздействия на нее не только в настоящем, но и в будущем.

В современном подходе к содержанию качества образования основным критерием выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества. Данный подход опирается на определение качества образования как способности удовлетворять запросам потребителей и субъектов образовательного процесса. При этом общество заинтересовано в становлении и формировании *социальных качеств* учащихся (как результата образования) на уровне их готовности к сознательному участию в гражданской жизни, а также в развитии социальной активности школьников.

В настоящее время в отечественной системе образования отсутствуют «прозрачность» и открытость процедур оценки качества образования, то есть качество подготовки выпускников школ не становится достоянием общественности, к тому же не распространена традиция официальных и общественных рейтингов образовательных учреждений, как во многих европейских странах.

Таким образом, становится очевидным, что ни в постановке целей образования, ни в оценке степени их достижения учащимися не принимают участия «потребители» продукта образования: общественные организации, родители, работодатели.

Несмотря на то, что в уставах образовательных учреждений прописаны формы общественной составляющей управления (родительский комитет, педагогический совет, совет старшеклассников) и определена легитимная основа для развития общественного управления, администрация образовательных учреждений, как правило, не спешит делиться с общественностью своим монопольным правом на управление. Сложившаяся ситуация объясняется тем, что администрация образовательного учреждения не видит необходимости в допуске общественности к управлению, в том числе и по причине невозможности делегировать последней ответственность за состояние и результаты образовательного процесса.

Кроме того, общественность не имеет достоверной и релевантной информации о состоянии дел в образовательном учреждении и достижениях учащихся и предпочитает не вмешиваться в школьные дела, доверив все профессионалам, работающим в сфере образования.

Анализ функций и полномочий управляющих советов школы, различных органов самоуправления в образовательном учреждении (педагогического коллектива, ученического коллектива, родительского и др.) показал, что реальное участие общества в оценке качества образования не осуществляется. При этом необходимость такого участия очевидна, так как изменения в системе оценивания образовательных результатов позволят школе показать свои успехи в достижении результатов, которые не фиксируются ЕГЭ. Имеются в виду изменения в условиях образовательной деятельности: достижения в формировании у школьников жизненно значимых умений и навыков, развитие их рефлексивных способностей и др. Такие результаты деятельности школы принято называть социально значимыми результатами школьного образования.

Под *социально значимым результатом школьного образования* мы понимаем уровень развития личностных качеств учащихся (самостоятельность, ответственность), определяющий его готовность к ре-

ализации различных социальных ролей и прав, к участию в жизни общества и государства.

Социально значимые результаты школьного образования можно диагностировать через различные виды деятельности школы, направленные на социальные преобразования, в которые включен учащийся, такие как:

- социально значимые проекты, реализуемые школой, а также проекты, реализуемые совместно с социумом;
- социальное партнерство;
- авторитет школы в социуме;
- школьное самоуправление.

В сущности, возможность заметить и оценить эти результаты могла бы сделать школу более привлекательной для родителей, детей, местного социума.

В связи с этим становится очевидным тот факт, что должна быть преобразована вся система оценивания качества в школе. Целесообразными представляются такие изменения в системе оценки результатов школьного образования, которые позволят повысить качество образования, приводя его в соответствие с растущими требованиями внешних заказчиков:

- расширение круга объектов оценки: включение в него не только образовательных результатов, но и условий их достижения, а также ключевых компетентностей, включение результатов социокультурной, социально значимой деятельности школы;
- определение субъектов внутренней и внешней оценки.

Оценка качества образования, как система оценок, может быть подразделена на оценки качества со стороны «внешней среды», то есть «потребителей» образовательных услуг, и внутренние оценки в самой системе образования.

Внешняя система оценки качества образования представлена государственными институтами лицензирования, инспектирования, аттестации, аккредитации учебных заведений и сертификации определенных компонентов образования.

Процедуры государственной аттестации и аккредитации образовательных учреждений предназначены, прежде всего, для установления соответствия процесса и результата образовательной деятельности определенным требованиям. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» такого рода процедуры и органы, их осуществляющие, должны носить независимый характер. Государственность процедур проявляется при этом в осуществлении независимой оценки соответствия получаемого образовательного результата нормативным требованиям [1].

Вместе с тем очевидно, что, кроме государственных процедур, существуют и другие основания и параметры для оценивания деятельности образовательных учреждений с участием общественности. Одной из форм оценки деятельности образовательных учреждений является общественная аттестация. Общественная аттестация образовательного учреждения — это прежде всего возможность включения общественности в управление качеством образования, расширения круга показателей и параметров оценки качества образования, задействования дополнительных ресурсов для его обеспечения.

Говоря о правовых основах осуществления общественной аттестации образовательных учреждений, важно зафиксировать, что общественная аттестация и аккредитация образовательных учреждений может развиваться в двух направлениях:

- участие общественности (профессиональной, родительской и др.) в работе государственно-общест-

венной аттестационной комиссии или осуществление независимой общественной оценки деятельности образовательных учреждений по параметрам и показателям, нормативно устанавливаемым государством;

— осуществление независимой общественной оценки деятельности образовательных учреждений по самостоятельно выработанным параметрам и показателям, таким, например, как участие общественности в жизни образовательного учреждения, успеваемость учащихся, здоровье детей, эффективность поведения его выпускников на рынке труда и т.д.

Анализ нормативно-правовых документов (Закон РФ «Об образовании»; положение о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений) показал, что аттестация является основной формой государственно-общественного контроля за качеством образования в образовательном учреждении и имеет целью установление:

— соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов;

— исполнения образовательным учреждением требований: государственных образовательных стандартов при организации обучения по образовательным программам соответствующего уровня и направленности в части обязательного минимума содержания основных образовательных программ; максимального объема учебной нагрузки обучающихся, воспитанников; полноты выполнения основных образовательных программ.

Помимо государственных контрольных и методических отделов в оценке деятельности образовательного учреждения могут принимать участие различные советы и комиссии при отделах образования, учебно-методические структуры, научные сообщества, общественные организации. На уровне массового сознания рейтинг образовательных учреждений существовал всегда: родители в любом городе, районе точно определяют, в какую школу можно отдать своего ребенка. Иначе говоря, процессы, происходящие в образовании, неизбежно затрагивают интересы всех участников образовательного пространства, вызывают у них определенные эмоции, суждения, мотивы действия, вовлекают их в процессы экспертизы, поскольку они постоянно общаются друг с другом, делятся мнениями и суждениями, дают оценку фактам и явлениям в образовании.

Одним словом, повседневная практика показывает необходимость расширения направлений общественной оценки качества. Процедура осуществления этой оценки предполагает, прежде всего, выделение субъекта, организующего процесс общественной оценки образовательного учреждения, её организационное оформление.

Субъектами общественной оценки качества результатов школьного образования, могут выступать: представители общественных объединений, органов власти, родители, педагоги, работодатели, выпускники. Сюда можно также отнести структуры:

- непосредственно не связанные с системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения);
- объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей);
- обеспечивающие систему образования определёнными ресурсами (за счёт внебюджетных источников);
- объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся).

Эти структуры могут быть постоянными (ассоциации, союзы, советы, некоммерческие партнёрства) или временными (собрания, совещания, конференции). Выражать интересы определённых социальных групп в сфере образования могут также специалисты, изучающие образовательные запросы и проблемы населения (социологи, психологи, менеджеры). Последних можно определить как группу экспертов по социальным проблемам образования.

Разнообразие субъектов, способов и методов экспертного оценивания, отсутствие единого подхода к классификации экспертизы накладывают определённый отпечаток на совокупность требований, которым должны отвечать эксперты.

В связи с этим одним из наиболее важных этапов в экспертизе является выбор экспертов, в котором особое внимание уделяется вопросам качеств, присущих эксперту, и способам отбора экспертов для проведения экспертизы.

Как правило, в литературе называются лишь отдельные качества, необходимые эксперту, чаще всего, такие как: компетентность, беспристрастность, объективность [2]; креативность, мотивированность, объективность, аналитичность и широта мышления, конструктивность мышления, коллективизм, самокритичность, заинтересованность в результатах экспертизы, деловитость и др. [3].

Наиболее полную характеристику качеств, необходимых эксперту, мы находим у Ю. В. Сидельникова [4]. Вслед за ним мы считаем, что экспертом можно назвать человека, который:

- имеет объективные и полные сведения об особенностях и свойствах внешнего объекта и даёт рекомендации относительно предпочтительных вариантов управляющих решений, касающихся данного объекта;
- обладает правами и обязанностями и несёт ответственность за своё экспертное заключение;
- включён в процесс принятия решений, выполняя специальную ролевую функцию, и поставлен перед задачей их научного обоснования;
- высказывает суждения по вопросу из области его специальных знаний и практического опыта, поставленному перед ним некоторым лицом, независимо от внешних влияний и собственной выгоды.

Очевидно, что компетентность эксперта должна распространяться как на объект оценки качества, так и на методологию оценки (квалиметрическая компетентность). По нашему убеждению, для экспертизы, осуществляемой в социальных системах, к которым относится и образование, главными становятся не только профессиональная и квалиметрическая компетентность, но и человеческая, нравственная мудрость экспертов, гуманитарный взгляд на изучаемый объект или решаемую проблему.

Проведённый нами социологический опрос участников образовательного процесса — родителей, учащихся, учителей (всего 180 человек), представителей муниципальных образовательных учреждений г. Омска, позволил определить спектр качеств, которыми, по мнению респондентов, должен обладать общественный эксперт, участвующий в процедуре оценки качества социально значимых результатов образования. Чаще всего назывались:

- доброжелательность, авторитет, аналитические способности;
- активная гражданская позиция, способность стать на позицию другого, дистанцироваться от своего опыта;
- компетентность в области предмета экспертизы, объективность и независимость, открытость;

- честность, ответственность, рационализм, коммуникабельность, критическое мышление;
- высокий интеллект, теоретическая подготовка, способность логически мыслить, дальновидность, педантичность;
- гибкость, толерантность, креативность, объективность, аналитические способности.

Подводя итог, следует сказать, что общественным экспертом может быть специалист, обладающий необходимыми знаниями и опытом в сфере образования, способный анализировать вновь поступившую информацию, владеющий используемыми в экспертизе технологиями, способный оценить возможность их применения в конкретной ситуации и дать соответствующие рекомендации и заключения, способный дать оценку объекту экспертизы в пределах своей компетенции с учётом основных направлений развития образования, знающий научные школы или основные научные теории, в рамках которых осуществляется подход, и владеющий техниками и технологиями проведения экспертизы.

По мнению ряда авторов [5, 6], а также исходя из функций и назначения общественной экспертизы, её следует рассматривать с позиций как оценочных, так и исследовательских.

Под *общественной оценкой* мы понимаем независимую оценку качества продукта или результатов деятельности, проводимую на основе договора гражданско-правового характера по поручению государственного органа управления образованием или по заказу общеобразовательного учебного заведения общественными экспертами (организованными структурами, отражающими интересы социальных групп в области образования), характеризующуюся достаточно точным, обоснованным, логичным, полным, конкретным, непротиворечивым и независимым оценочным суждением.

Такая оценка может носить инициативный, добровольный характер, проводиться в удобное для заказчика время. Заказчиком в этом случае может быть школа, администрация учебного заведения, управляющий совет.

Общественная оценка выступает важным аспектом реализации общественно-государственного управления в образовании. Среди функций общественной экспертизы можно выделить:

- развивающую — выявление потенциальных возможностей, проблем и неиспользованных ресурсов школы;
- контрольную — обеспечивает контроль за соблюдением действующего законодательства, прав личности ученика, родителей, педагогов; за качеством и условиями образования, привлечением и использованием финансовых и материальных ресурсов.

В качестве одного из важных оснований для построения и реализации процедуры общественной оценки образовательных учреждений выступают принципы её организации.

При проведении общественной экспертизы содержание, формы, методы и процедуру экспертизы целесообразно разрабатывать, основываясь на следующих принципах:

— *принцип добровольности принятия обязательств*. Предполагает осознанность участия в оценке, предусматривает формирование экспертной группы на паритетной основе, когда в неё в равных соотношениях входят как эксперты, назначенные государственным органом управления, так и эксперты, предложенные самой школой;

— *принцип публичности и открытости экспертизы*. Предполагает заблаговременное ознаком-

ление всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) с целями, задачами и программой экспертизы, а также открытость заседаний экспертной группы и гласности результатов экспертизы [7];

— *принцип компетентности*. Процедура общественной оценки должна осуществляться с использованием современных научно-обоснованных методов и процедур;

— *принцип согласованности экспертных оценок*. Предполагает коллективное принятие решений. Коллективный характер оценивания позволяет существенно снизить субъективность оценки, присущую индивидуальной экспертизе;

— *принцип ответственности за принятые обязательства*. Предполагает добросовестное отношение к экспертной деятельности, объективность принимаемых по результатам экспертизы заключений и рекомендаций, участие во всех этапах экспертизы.

Итак, общественную экспертизу школы мы рассматриваем как направление гуманитарной экспертизы образования. Обобщенная цель такой экспертизы заключается в выявлении социального потенциала образовательного учреждения, оказывающего влияние на формирование социальных качеств учащихся на уровне их готовности к сознательному участию в жизни гражданского общества. Принципы проведения экспертизы школы призваны обеспечивать её демократичность и результативность.

Правильно произведенный отбор экспертов в группу, осуществленный на основании анализа их компетентности, понимания целей экспертизы, степени владения современными методами исследований, объективности, будет способствовать повышению достоверности оценки. Хочется надеяться, что общественная компонента в оценке социально значимых результатов школьного образования, в которую будет вовлечён широкий круг людей, неизменно приведет качество образования на более высокий уровень и повлечет за собой существенные перемены в образовательной практике.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: Изд. дом ИНФРА, 1999. — 52 с.
2. Григоров В.М. Роль экспертов в выработке управленческих решений // Научное управление обществом. — М.: Мысль, 1972. — Вып. 6. — С. 336.
3. Райхман Э.П. и Азгальдов Г.Г. Экспертные методы в оценке качества товаров. — М.: Экономика, 1974. — С. 94.
4. Сидельников Ю.В. Теория и организация экспертного прогнозирования. — М.: ИМЭМО АН СССР, 1990. — С. 54.
5. Субетто А.И. Квалитология образования. — СПб, М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000 г., 220 с.
6. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. — М.: Педагогика, 1989, 152 с.
7. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании; под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. — М.: Парсифаль, 1997. С. 158 — 185.

ПОЗДНЯКОВА Татьяна Юрьевна, ассистент кафедры дизайна, аспирант кафедры педагогики.

Статья поступила в редакцию 12.03.08 г.

© Т. Ю. Позднякова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО УГЛУБЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

На основании проведенных исследований было выявлено, что логика развития личностно-ориентированного образования требует решения важной проблемы в образовании: переосмотра не только системы организации учебного процесса, но и всех иных условий, способных облегчить путь продвижения подростка в образовании и жизни. Условий, позволяющих школьнику успешно учиться, получать знания, осваивать навыки учебной деятельности, самостоятельно выбирать свой жизненный путь и следовать ему, то есть тех условий, реализацию которых в современной педагогической науке принято называть педагогической поддержкой.

Законом Российской Федерации «Об образовании», программой модернизации образования предусматривается поиск путей повышения его качества. В числе наиболее важных особую актуальность приобретает проблема педагогической поддержки детей, испытывающих трудности в обучении по различным причинам.

Данные психолого-педагогических исследований показывают, что количество учащихся, например начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, достигло более 30 %, количество здоровых детей — 10 %, а 45 % относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и развития (М. В. Андропова, Е. Г. Глушко).

В современных условиях развития образования происходит быстрое обновление знаний в области теоретической и практической педагогики, изменяются нормативные требования к деятельности учителя, активизируется его самостоятельный поиск новых педагогических технологий.

Многие слабоуспевающие школьники, не имеющие отклонений в умственном развитии, оказались не способными усваивать изучаемый материал. Проблема успешности усвоения учащимися знаний всегда находилась и находится в центре внимания учёных при исследовании процесса обучения практически в любом аспекте (С. Д. Поляков, Т. В. Фролова, Н. Н. Верцинская) [1].

Педагогическая поддержка как атрибут гуманистической педагогики находит отражение в трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики (Я. А. Коменский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский и др.). В личностно-ориентированной системе обучения и воспитания она представлена в трудах Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, Е. А. Ямбурга, А. Н. Ивлевой и др. Применительно к детям школьного возраста, имеющим трудности в развитии, она разработана М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Г. Ф. Кумариной, Е. В. Замятиной и др. Как способ личностно-развивающего взаимодействия в образовательном процессе исследована в работах В. В. Зайцева, В. В. Серикова.

Педагогическая поддержка является сегодня объектом исследования во многих работах (Е. А. Алек-

сандрова, Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, В. И. Слободчиков, С. Н. Юсфин и др.).

Особенно нуждаются в педагогической поддержке учащиеся, которые испытывают трудности в учении. Вопрос об успеваемости является также одним из наиболее важных вопросов школьной практики.

В науке и практике идет интенсивный поиск моделей педагогической поддержки: организация института освобожденного классного руководителя, психологическое консультирование, оказание помощи ребенку в проблемной ситуации.

В свете сказанного актуальным становится теоретическое обоснование и практическая реализация такого вида взаимодействия, как педагогическая поддержка неуспевающих подростков, которая понимается как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении.

В контексте гуманистической педагогики являются актуальными теория и практика педагогической поддержки. Несмотря на то, что они имеют глубокие исторические корни, как понятия в современной педагогике полномасштабно не разработаны.

Итак, в зависимости от состояния ребенка, его возможностей справляться с проблемой педагог выбирает соответствующую тактику поддержки — «защита», «помощь» или «содействие». Напомним, что педагог, опираясь на свой опыт или интуицию, может видеть необходимость собственных активных действий по оказанию помощи ребенку в его самостоятельном преодолении проблемы, имея целью создание ситуации успеха, но оказать поддержку, не согласовав свои действия с позицией, ожиданиями, выбором ребенка, невозможно [2].

Инициатором, пропагандистом и разработчиком основ педагогической поддержки еще в 70-е годы был О. С. Газман — известный педагог, крупнейший теоретик и практик в области воспитания, автор концепции педагогики свободы и педагогической поддержки.

В логике своих главных концептуальных идей различения социализации от индивидуализации, «педагогики необходимости» от педагогики свободы» О. С. Газман вычленил проблему воспитания в образовании, а точнее — проблему выхода из кризиса воспитания в нашей стране последних десятилетий XX в. О. С. Газман считал, что основной категориальный аппарат концепции гуманистического образования составляют понятия:

- «образование личности» как целое, частями которого являются «обучение» и «воспитание»;
- «саморазвитие личности» как базовое в характеристике целей, содержания, средств личностно-ориентированного образования;
- «свобода личности» как цель и результат гуманистического воспитания;
- «культура образования», определяющая сущность, уровень развития и качественные особенности образовательного процесса [3].

Вместе с тем способствовать самоопределению каждого ребенка в ситуации выбора на основе построения отношений сотрудничества и взаимодействия должна особая система педагогической поддержки и заботы. В нее включаются медицинская, психологическая и социальная помощь для каждого ребенка, приходящего в образовательное учреждение.

Невзирая на различия в терминологии, важно подчеркнуть сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки. Это оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя в адекватном восприятии окружающей среды.

По мнению А. Н. Ивлевой, на успешность процесса педагогической поддержки учебной активности младших подростков, уклоняющихся от учебной деятельности, оказывает влияние ряд факторов:

- заинтересованность педагогов (социального педагога, классных руководителей, учителей-предметников) в организации ситуаций успеха подростков в учебной деятельности;
- опора педагога на личные особенности учебной активности учащихся (учебной мотивации, возможностей и способностей, обученности);
- активность подростка в разрешении школьных трудностей;
- заинтересованность родителей в школьных успехах детей, оказание ими помощи в обучении;
- социальное благополучие семьи.

Итак, целью педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии). А это уже ориентация на ребенка как субъекта своей жизнедеятельности. Предметом деятельности педагога по поддержке в образовании выступает процесс совместного с ребенком преодоления препятствий, мешающих растущему человеку самостоятельно достигать результатов.

При работе с подростками из средней школы № 4 г. Армавира были использованы различные методы педагогической деятельности, которые в зависимости от задач включали групповые и индивидуальные формы взаимодействия, самостоятельную работу школьников. Все педагогические средства были направлены на оказание педагогической помощи, поддержки, и реализации дидактической модели неуспевающих школьников в развитии их самосознания и самопоз-

нания, в становлении у них способности по-новому взглянуть на свои проблемы и конфликты, на становлении у них субъектной (осознанной и активной) жизненной позиции и, как следствие этого, в стимулировании их осознанного самоопределения — социального и внутриличностного.

Исследование подтвердило ещё раз имеющиеся в педагогической науке представления о важности индивидуально-личностных характеристик учителя для процессов самопознания ребенка. Очень важным является умение вступать в контакт с ребенком, вести диалог, побуждать задумываться о себе как индивидуально неповторимой личности, обеспечить условия для процессов самоактуализации. Исследование проводилось в ходе длительного, углубленного изучения детей, у которых возникли отрицательные, аффективные переживания и соответствующие им формы поведения: повышенная обидчивость, заниженная самооценка, упрямство, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость, напряженные отношения с педагогами [4].

В исследовании были использованы данные, полученные в результате проведенных наблюдений, бесед, диагностических методик.

Под отрицательными аффективными переживаниями понимаются такие переживания, в основе которых лежит неудовлетворенность каких-либо жизненно важных для ребенка потребностей, или конфликт между ними. Очень часто эти переживания возникают в том случае, когда не удовлетворяются притязания ребенка в областях, имеющих для него большое значение. Для школьников, как правило, это притязание хорошо учиться, занимать определенное место в коллективе и устанавливать определенные взаимоотношения с окружающими людьми. Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные, аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. На основе анализа классных журналов фиксировалось среднее количество пропусков уроков без уважительной причины, уровень успеваемости школьников.

В результате проведенных бесед с подростками были уточнены основные причины, осложняющие их учение.

Ими оказались трудности в усвоении учебного материала; негативное отношение учителей-предметников; а также заниженная самооценка подростков, наличие у детей аффективных переживаний.

У неуспевающих школьников были выявлены причины неуспеваемости: низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, низкий уровень развития интеллекта, слабый уровень развития мышления, низкий уровень речевого развития, кратковременной памяти, заниженная самооценка [5].

В результате анкетирования 100 школьников мы выяснили, что у 46 % из них доброжелательные отношения с учителями, а у 54 % учащихся — напряженные отношения с педагогами; 47 % учащихся имеют средний или выше среднего уровень успеваемости; и 53 % подростков имеют низкую успеваемость, неадекватно заниженную самооценку — 73 % учащихся и повышенный уровень тревожности. Дефицит педагогической поддержки со стороны педагогов испытывают 64 % детей подросткового возраста.

Вместе с тем учащиеся дают очень низкие оценки своему общению с учителями (довольны общением лишь 9 %), урокам в школе (положительно оценивают

лишь 10 %), занятиям в кружках и секциях (удовлетворены лишь 5 %). Только 50 % учащихся отметили, что школа их устраивает, а остальных — устраивает не совсем, но учиться надо. Возникает вопрос, почему школа, социальные функции которой учащиеся понимают и признают, не вызывает у них ярко выраженного положительного отношения?

Причин, порождающих данное противоречие, можно назвать несколько. Во-первых, реальное состояние образовательной-воспитательной деятельности школы не отвечает современным требованиям, тип обучения остается в значительной мере знаниево-ориентированным, а не личностно-ориентированным. Не случайно учащиеся предлагают усовершенствовать систему образования в школе за счет введения следующих инноваций:

- значительно изменить соотношение обязательных предметов и предметов по выбору (48 %);
- повысить связь изучаемых предметов с реальными процессами окружающей жизни (43 %);
- исключить устаревший фактологический материал (48 %) и др.

С такими же изменениями связывают улучшение качества образования и родители, и учителя. Иными словами, всеми участниками образовательных процессов осознается необходимость изменения содержания образования в направлении его приближения к потребностям ученика, к его сегодняшней жизни.

Вторая причина недостаточной удовлетворенности учащихся обучением в школе заключается в том, что школа на этапе реформирования не в состоянии реализовать их потребность в дополнительных педагогических услугах. Учащиеся хотели бы получить в школе возможность специальной подготовки в вуз (58 %), обучения на компьютере (22 %), углубленного изучения отдельных предметов (20 %), изучения психологии (28 %), автодела (21 %). Однако для этого в школах нет кадров, нет оборудования, они перегружены и работают в две смены.

Одним из факторов эмоционально-личностного отношения учащихся к школе являются взаимоотношения учителя и учеников. Приходится констатировать, что для половины учащихся (48 %) эти отношения ограничиваются только учебными вопросами, третья часть учащихся отмечает, что хорошие отношения у них складываются с одним-двумя учителями. Только 23 % учащихся считают возможным советоваться с учителями по жизненно важным вопросам, и только 14 % указывают, что отношения носят доверительный характер.

Эти данные в определенной степени совпадают и с мнением учителей. В качестве особенностей педагогической деятельности в современной школе учителя указали на изменения, связанные с содержанием образования (45 %), технологиями обучения (17 %). И лишь четвертая часть учителей (23 %) считает, что отношения с учащимися тоже изменились и стали более доверительными.

Таким образом, ожидания учащихся в сфере их взаимодействия и сотрудничества с учителями остаются нереализованными, что влечет за собой и соответствующее отношение к школе, определяет степень удовлетворенности обучением в школе.

Недостаточно развитая сфера общения учащихся с учителями влияет на реализацию воспитательных функций школы. Возможно, поэтому только 3 % учащихся считает, что школа воспитывает любовь к людям, доброту, милосердие, честь и достоинство.

Учитывая потребность старшеклассников в общении, необходимо гуманизировать среду их жизнедея-

тельности в школе, изменить позицию учителя в учебно-воспитательном процессе, сделать ее более диалогичной. Оценивая перемены, происходящие в школе, часть учителей отмечает, что им в настоящее время лучше работается, появилась свобода творчества (47 %), это требует постоянного самообразования, повышения квалификации. Однако значительная часть учителей (42 %) считает, что реальной помощи и внимания к учителю не прибавилось. Видимо, поэтому 25 % учителей предпочитают работать по традиционным программам, а по индивидуальным и авторским программам работает только 14 % опрошенных учителей.

Конечно, учителя понимают, что реформирование и развитие системы образования требует от них высокой квалификации, педагогического мастерства и готовы заниматься на курсах повышения квалификации в ИПК (57 %), изучать опыт других учителей (52 %), работать в теоретических и методических семинарах (21 %), получать консультации методистов, ученых (36 %).

Таким образом, изучение образовательной ситуации глазами основных ее участников — учащихся и учителей — приводит к выводу, что существенных изменений в школьном образовании пока не произошло. Школа по-прежнему выполняет свою традиционную социальную функцию передачи знаний и по-прежнему далека от потребностей и интересов детей, от их повседневной жизни.

В системе образования наметился серьезный личностный кризис, суть которого состоит в недовольстве школой (уроками, состоянием воспитательной работы, авторитарностью, отчужденностью отношений между учениками и учителями) со стороны учащихся, учителей и некоторой части родителей.

Учащиеся отмечают отсутствие дружелюбия, товарищеского участия, радости от совместной работы и общения в школе.

Учителя сетуют на свою социальную незащищенность, отсутствие внимания, недостаточность методической помощи; родители обеспокоены снижением воспитательных функций школы.

Инновационные процессы не могут пока изменить ситуацию, так как касаются они лишь учебного плана, а не плана жизни детей. Поэтому потребность в хорошей, гуманной школе, которую отличает оптимистический настрой, общая атмосфера радости, доброжелательности, терпимости, сотрудничества, доброты, милосердия, взаимопомощи, социальной и нравственной защищенности детей и педагогов, осталась пока неудовлетворенной. Главным вопросом реформирования по-прежнему остается поворот школы к ребенку, создание гуманной образовательновоспитательной среды творческой жизнедеятельности детей в школе и других образовательных учреждениях. В результате исследования выявлено, что у слабоуспевающих школьников несколько повышенный — 67 % и высокий — 33 % уровни тревожности. Особого внимания требуют учащиеся с высокой тревожностью. В процессе бесед с педагогами выявлено, что причинами повышенной тревожности является то, что многие подростки из неблагополучных семей. Подобная тревожность порождается либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки. В результате работы с детьми произошел рост успеваемости, наблюдалась положительная динамика таких качеств, как самостоятельность, дисциплинированность, активность и др.

Логика развития личностно-ориентированного образования требует решения важной инновационной проблемы: пересмотра не только системы организации учебного процесса, но и всех иных условий, способных облегчить путь продвижения подростка в образовании и жизни. Условий, позволяющих школьнику успешно учиться, получать знания, осваивать навыки учебной деятельности, нормы, культуру поведения, самостоятельно выбирать свой жизненный путь и следовать ему, то есть тех условий, реализацию которых в современной педагогике и психологии принято называть педагогической поддержкой.

Библиографический список

1. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983. — С. 126.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов-на-Дону, 2000. — С. 159.

3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. — М., 1996. — С. 34.

4. Майорова Н.П. Неудачность. Как выявить и устранить ее причины. — СПб, 1998. — С. 118.

5. Цетлин В.С. Неудачность школьников и ее предупреждение. — М., 1977. — С. 205.

СИВЕРСКАЯ Ульяна Петровна, старший преподаватель кафедры педагогики.

Статья поступила в редакцию 13.02.08 г.

© У. П. Сиверская

УДК 371.01

Н. И. ЛАЗАРЕВА

Муниципальное образовательное учреждение

«Средняя образовательная школа № 4»

г. Муравленко,

Ямало-Ненецкий автономный округ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

На основе существующих противоречий на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях актуальности исследуемой проблемы, автор обосновывает необходимые и достаточные педагогические условия воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков средствами творческих проектов. Новизна представляется в обогащении таких понятий как педагогически комфортная среда, импровизация педагогическая, творческие проекты.

Актуальность проблемы и темы нашего исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что в условиях глубоких социально-экономических преобразований, происходящих в российском обществе, проблема становления личности, а именно развития у подрастающего поколения творческой активности, самостоятельности, духовности, приобретает общественную значимость. В связи с этим, возникают несоответствия и противоречия между потребностью общества в развитии творческой личности, способной к самореализации и приоритетной ориентацией на репродуктивное образование, существующие стереотипы обучения; между провозглашением необходимости личностно-ориентированного образования и продолжающейся практикой обучения, ориентированной на репродуктивную деятельность. В то же время общество и образование имеют огромные возможности в разрешении названных противоречий и несоответствий к широкому внедрению основ воспитания интереса к изобразительной деятельности, под которым мы понимаем наличие органического сплава интеллектуаль-

ных и эмоционально-волевых процессов, обращенных не только к содержанию данной предметной области с ее специфическими свойствами, но и к процессу добывания знаний, к процессу осуществления процесса деятельности, в которой происходит опосредование уже приобретенными способами учения, овладение новыми и их совершенствование.

На научно-педагогическом уровне противоречия связаны с необходимостью анализа и обобщения различных подходов к пониманию интереса к изобразительной деятельности в педагогической теории и практике и осознанием необходимости ориентации процесса воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков на основе творческой деятельности, связанной с включением подростков в творческое проектирование и недостаточной теоретической обоснованностью применения творческих проектов в процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности. При этом под творческим проектом мы понимаем специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, где они могут быть само-

стоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого продукта.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с несоответствиями между возможностью воспитания интереса к изобразительной деятельности средствами творческих проектов и недостаточным методическим обеспечением образовательного процесса; практической востребованностью педагогического потенциала, которым обладают творческие проекты и недостаточной разработкой технологии их использования в процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков.

На основе анализа актуальности, имеющихся противоречий и несоответствий сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в поиске и выборе научно-обоснованных педагогических возможностей воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков средствами творческих проектов.

В ходе нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что эффективность процесса воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков средствами творческих проектов, скорее всего, предполагает выявление комплекса педагогических условий, что подвигает нас к их обоснованию в контексте нашего исследования. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков.

При выявлении комплекса педагогических условий мы учитывали: методологические подходы (системный и личностно-деятельностный), составляющие базу нашего исследования; предмет, задачи и гипотезу нашего исследования; социальный заказ государства и общества общеобразовательной школе, отраженный в нормативно-правовых документах; особенности и специфику процесса воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков средствами творческих проектов; внутренние особенности построенной нами системы воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков средствами творческих проектов; перспективы развития системы в реальном образовательном процессе общеобразовательной школы.

Таким образом, на основании вышеизложенного, мы считаем, что комплексом педагогических условий воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков средствами творческих проектов являются:

Первое условие — создание педагогически комфортной образовательной среды, основными компонентами которой являются создание творческой, благоприятной атмосферы, организация индивидуальной ситуации успеха, содействие самореализации подростка.

В целях уточнения понятия «педагогически комфортная воспитательная среда» укажем, что понятие «комфорт» рассматривается как удобная обстановка в самом общем толковании. В соотношении с педагогическим понятием это, на наш взгляд, благоприятные условия для развития и формирования личности. С этих позиций исследователи в педагогике обращаются к раскрытию понятия «комфортная среда». Так, Т. Ф. Лошакова, разрабатывая модель комфортной среды, трактует понятие комфортной среды как совокупность условий, определяющих благоприятный

климат для актуализации потенциала всех участников образовательного процесса [4].

Можно сказать, что под комфортной средой «скрывается» понятие «психологический климат», что дает возможность охарактеризовать педагогически комфортную среду как эмоционально тонические положительные состояния каждого участника образовательной среды и взаимоотношения между ними и как указывал А. Н. Лутошкин, в качестве составной психологического климата является педагогическое благополучие [5].

Нам близка позиция В. И. Слободчикова, который в контексте психологического климата, благоприятных условий развития личности вводит категорию «со-бытийность общности» как целостно-смысловое объединение людей, создающее условия как для развития предметной деятельности, целостно-мотивационной среды, так и для индивидуальных способностей. Событийная сущность предполагает наличие соучастников, самостоятельно и ответственно строящих свою собственную деятельность. По мнению исследователя, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, «для образования... есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [7].

Образовательная (учебная и воспитательная) среда тогда считается педагогически комфортной, когда в ней проявляются искренние проявления любви к детям, эмпатии, терпимости, где ученики свободны в реализации своих возможностей и интересов. В педагогически комфортной образовательной среде рождается взаимопонимание, которое подвигает учителя к пониманию ценности личности ученика и его успеха. Педагогически комфортная образовательная среда тогда налично, когда создаются условия для развития детей, повышается значение личных творческих побед каждого ученика или участника образовательного процесса. На наш взгляд, в данном понимании образовательная среда вписывается в механизмы развития ребенка, определяя тем самым целевое и функциональное ее назначение, с другой стороны — выделяет ее истоки в предметности культуры общества. Эти два «полюса» в их взаимодополнительности как раз и задают границы содержания педагогически комфортной воспитательной среды. Таким образом, мы можем обозначить *педагогически комфортную образовательную среду как педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для благоприятного протекания процесса воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков средствами творческих проектов, а также возможности для самореализации подростка, при этом взаимоотношения между участниками образовательного процесса приобретают характер взаимного обогащения.*

Структурными компонентами педагогически комфортной среды, обеспечивающими эффективность и результативность процесса воспитания интереса к изобразительной деятельности у подростков средствами творческих проектов, мы выделяем:

Создание творческой, благоприятной атмосферы. Речь идет о принципе оптимального общения между учителем и учеником как единственным критерием и единственным психологическим ключом

в выстраивании педагогического общения с классом, сотворчеством учителя и подростка. Для того, чтобы подобная ситуация общения на уроке стала возможной, учителю необходимо принять для себя ряд важнейших условий его профессиональной деятельности: научиться понимать внутренний мир учащихся, идентифицировать себя с учеником, встать на его точку зрения, разделять его интересы и заботы, радости и огорчения. Умение постигать внутренний мир подростка и желание педагога принять точку зрения учащихся проявляются в доброжелательности и уважении к ним, интересе к их жизни, тактичности и умении считаться с мнением подростков [8].

Организация индивидуальной ситуации успеха. Определяя данное подусловие мы исходили из того, что главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому подростку ситуацию успеха. Ситуация — это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации. Ситуация — это то, что способен организовать учитель: переживание же радости, успеха — нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя [1].

Для того чтобы создать ситуацию успеха, учитель должен, на наш взгляд, находиться в ситуациях открытых возможностей для подростка — стать успешным настолько, насколько он сможет, с одной стороны, с другой — педагог должен оказать поддержку этим возможностям. Это ситуация открытости. Как создается ситуация успеха для отдельного подростка, приступающего к работе над творческим проектом в изобразительной деятельности, и для группы, собирающейся исполнить проектное задание в качестве единого субъекта этого задания — совокупного субъекта? Это атмосфера доброжелательности в классе на протяжении всех минут учебных занятий, но особенно — в первые минуты интеллектуальной работы. Слагаемые атмосферы доброжелательности — улыбка, добрый взгляд, мягкие жесты, внимание друг к другу, интерес к каждому, приветливость, расположенность, великодушие по отношению к любому. Снятие страха — второй шаг к успеху подростка. Педагог говорит что-то вроде: «Ничего страшного, если не получится... всегда можно исправить... а если не получится, мы будем знать, как не надо делать...» Такого рода вербальное сопровождение снимает психологическую зажатость, позволяя субъекту мобилизовать все силы и способности. Необходимо авансировать детей перед тем, как они приступят к реализации поставленной задачи: выдать «авансом» ожидаемый результат: «У тебя, конечно же, получится...», «Вы сделаете, и сделаете хорошо...». Учитель, организующий контрольную работу, заявляет уверенно: «Я не сомневаюсь в успехе... продемонстрируйте себе и мне, на что вы способны». Авансировать успех — значит, объявить о положительных результатах до того, как они получены. Данная операция увеличивает меру уверенности в себе подростка, повышает его свободу и активность.

Подкрепляется авансирование приемом «персональной исключительности»: педагог отмечает те особенности группы либо отдельного ученика, которые позволяют ему выражать веру в достижение успеха. Например, он говорит: «Именно у тебя получится, ты ведь такой...» или «Только вас я могу просить, потому что вы такие...». Основанием служит любое соответствующее предлагаемой деятельности досто-

инство школьника: физическая сила, четкость мышления, оригинальность восприятия, красивый голос, хорошая память и другое.

Ключевым моментом проживаемой ситуации успеха выступает высокая мотивация предлагаемых действий: во имя чего? ради чего? зачем? Мотив — сильнейший механизм. Педагог, зная это, обязательно подготовит мотивировку, аргументируя надобность действий: «Это нам всем очень полезно...» или «Тебе важно, чтобы...» или «Очень надо, потому что...»

Реальной помощью в движении ребенка к успеху становится так называемая скрытая инструкция, посылаемая субъекту для инициирования мысленного образа предстоящей деятельности и пути ее выполнения. Говорится примерно следующее: «Тут главное, как ты помнишь...» или «Начать, наверное, лучше всего с...» или «Если вспомнить, что легче, когда...». Идет указание на какую-то операцию деятельности, которая могла бы стать опорной для ребенка в исполнении им заданного. Заметим: инструкция непременно должна носить скрытый характер, чтобы не задавить воображение, своеобразие ребенка, не навязать ему свой путь решения проблемы [3].

Согействие самореализации подростка. Это постоянная убежденность в потенциальном творческом даре подростка. Педагог должен действительно верить в возможности и перспективы каждого ученика и любые отклонения рассматривать как результат недифференцированного подхода к нему; негуманно по отношению к нему воспринимать его естественные неудачи как неспособность и реагировать на них осуждающе, резко критически. При этом учитель должен проявлять расположенность к учащимся, поддержку и самообладание, учитывать психологические особенности каждого подростка, проектировать личность ученика, композиционно строить материал таким образом, чтобы подросток имел возможность самопрезентироваться.

Второе условие — комплексное взаимодействие приемов педагогической импровизации с разработкой творческих проектов подростками. В основе созидательной творческой деятельности, пусковым механизмом в сложном процессе активизации творческого потенциала учащихся, воспитания интереса к изобразительной деятельности должна стать импровизация. Импровизацию можно назвать как творчество «навзрыд» (Б.Пастернак), как мгновенную удачу ума (Б.Ахмадулина), как логическую и психологическую модель творческого процесса, ибо импровизация как форма первотворчества представляет собой умение сфокусировать силы души и ума и запечатлеть память. Это высшая художественная непринужденность, в которой «рука как бы сама ведет мысль и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум» [6].

Импровизацию можно рассматривать как способ действенного постижения — переживания реального мира, отображенного в различных художественно образных решениях (результатах) на основе индивидуального творческого поиска, будь то интерпретация художественного текста в сюжет «живописного» рассказа (рисунок), или разработка образа-проекта произведения искусства. Это ведет за собой желание по-новому увидеть известное в новой оболочке. Главное назначение комплексного применения приемов педагогической импровизации для того, чтобы поставить учащихся в творческую позицию в разработке творческих проектов добиваться от подростка впечатляющих творческих результатов, нешаблонности мышления и восприятия произведений искусства

(живописи), а задача учителя при этом быть соучастником в процессе творческого сотрудничества.

Педагогическая импровизация (приемы и методы) определяют положительную реакцию подростка на изучаемый предмет (в данном случае изобразительной деятельности), стимулирует развитие эмоциональной сферы личности, эмоциональной чувствительности к изобразительной деятельности посредством разработки творческих проектов, способствует реализации принципа творческого переноса имеющихся знаний, умений и способностей развивающейся личности, определяет целенаправленное включение в процесс творческого проектирования импровизационных, творческих заданий, которые впоследствии «лягут в основу» творческого проекта, как «исходный механизм деятельности» в конкретном результате — проекте в виде составления книги искусства, художественной выставки, живой рисунок, живая композиция, художественный альбом и пр. [2].

При этом приемы педагогической импровизации, предваряющие разработку подростками творческих проектов, представляют собой элементы, входящие в общий образ проекта: синтезация различных образных решений в пределах одного и того же сюжета («Образ родной природы»), составление коллекций произведений живописи и искусства, цветовое воплощение музыки и художественных произведений (выбор цветовой композиции), изобразительное воплощение словесных текстов (передача рисунком настроения произведения), словесное рисование, рисование в воображаемом автором пейзажей, портретов героев, интерьеров, рисование иллюстраций к изучаемым произведениям, рисуночное домысливание и т.д. все это впоследствии воплощается подростками в творческих проектах.

Третье условие — разработка технологических карт, направленных на освоение подростками способов и приемов творческого проектирования. Анализ имеющейся литературы позволил выяснить, что технологическая карта, выступая в качестве средства обучения, дополняет другие средства: индивидуальные образовательные программы учащихся, которые включаются в общую программу занятий по предметам в качестве отдельных компонентов; личностно-ориентированный журнал, структура которого состоит не из учебных предметов, а из имен учеников, для каждого из которых обозначаются образовательные направления; индивидуальное расписание, являющееся компонентом общешкольного расписания и включает консультации, подготовку и защиту индивидуальных творческих работ; индивидуальные качественные характеристики образовательных результатов учащихся; качественно-количественные системы оценивания образовательных результатов, рефлексивные дневники и пр.

В процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков на основе творческих проектов перед нами возникла необходимость разработки структурно-логической технологической карты, направленной на формирование умений творческого проектирования, в которой необходимо выделить такие структурные единицы как: знания — запомнил, воспроизвел, узнал; понимание — объяснил, проиллюстрировал, перевел с одного языка на другой; обобщение и систематизация — вычленение части из целого, образование нового; оценка — определение ценности и значение объекта деятельности.

Целевое назначение структурно-логической технологической карты мы видим в формировании це-

лостности, системности знаний по организации деятельности и выполнении творческого проекта; в помощи подросткам определить значение и место творческого проекта в изобразительной деятельности; в установлении логических связей между знаниями предметов художественного, эстетического циклов; в прогнозировании и активизации творческой деятельности подростков; в развитии познавательного и творческого интереса к изобразительной деятельности у подростков.

Структурно логическая технологическая карта в нашем исследовании включает процедуры и составляющие их элементы, комплексное и последовательное освоение которых позволяет обучать подростков конструированию творческого замысла в творческом проекте и переносить его в контекст изобразительной деятельности: *целеполагание*: выбор подростком целей деятельности из предложенных учителем; вербализация (формулирование) собственных целей; формулирование целей на основе рефлексии выполненной деятельности; включение целеполагания в качестве элемента творческого проектирования; *планирование*: составление простого плана действий для отдельной операции творческой деятельности; конструирование сложного плана; разработка плана решения; составление творческого исследовательского плана; разработка проекта; *освоение способов творческого проектирования*: виды и способы деятельности, присущие дисциплинами эстетического цикла, нахождение способов проектирования; овладение способами творческого проектирования и изобразительной деятельности; *освоение способов нормотворчества*: построение алгоритмов разработки проекта; конструирование правил выполнения проектов; *освоение рефлексии творческой проектной деятельности*: фиксация содержания результата деятельности; выявление своих результатов; эмоционально-образная рефлексия.

В целом технологическая карта как подвид проективной карты выполняет ряд функций: *воспитывающая* — воспитываются такие качества как ответственность, организованность, дисциплинированность; *обучающая* — позволяет усваивать знания, актуализировать имеющиеся и формировать умения и навыки творческого проектирования; *развивающая* — технологическая карта позволяет развивать интерес к проективной деятельности, к творческой деятельности и изобразительной деятельности; *организационная* — помогает в планировании творческого проектирования, обеспечивает управляемость и достижимость результата; *стимулирующая* — создает предпосылки для возникновения интереса к творческой деятельности и переносу ее в рамки изобразительной деятельности.

Примером технологической карты по разработке творческого проекта может быть следующий вариант: 1. Точно определите цель — цели должны быть реальными и для этого необходимо следующее: ясно представьте себе результат, которого вы хотите достичь, определите проблему: что не получается, чего не хватает, преобразуйте проблему в задачу: что нужно сделать, чтобы достичь результата. 2. Сосредоточьтесь на главном. 3. Придумайте себе стимулы — мы лучше делаем то, что нам хочется делать. 4. Установите твердые сроки. 5. Приступайте к разработке проекта сразу же, не откладывайте. 6. Определите вид презентации проекта. 7. Соблюдайте этапы работы над проектом: организационный — обсуждение задания, уточнение информации, обсуждении цели проекта, распределение обязанностей; прогностический —

планирование выполнения проекта (выявление проблемы, выдвижение гипотезы, уточнение информации, формулирование задач и этапов выполнения проектов); практический этап — определение источников информации и работа с источниками информации; обобщающий — оформление проекта; презентационный — подготовка проекта к публичной презентации.

Совокупность разработанных нами взаимосвязанных педагогических условий нашла в ходе опытно-поисковой работы подтверждение, а именно: инициированы показатели сформированности интереса к изобразительной деятельности подростков: наличие устойчивого интереса к разработке проектов, наличие активной позиции к осуществлению творческой деятельности.

Библиографический список

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха [Текст] : кн. для учителей / А.С. Белкин. — Екатеринбург, 1997. — 184 с.
2. Качалова, Л.П. Педагогическая импровизация [Текст] / Л.П. Качалова // Теоретическое обоснование основных поня-

тий, обеспечивающих диссертационные исследования : монография. — Шадринск, 2006. — С. 45 — 52.

3. Культура современного урока [Текст] ; под ред. Н.Е. Щурковой. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 112 с.
4. Лошакова, Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении [Текст] : монография. — Екатеринбург, 2001. — 269 с.
5. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. — М. : Педагогика, 1988. — 125 с.
6. Рунин, Б.М. О психологии импровизации [Текст] / Б.М. Рунин // Психология процессов художественного творчества. — Л. : Наука, 1980. — С. 45 — 57.
7. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства [Текст] / Н.А. Терентьева. — М. : Прометей, 1990. — 184 с.

ЛАЗАРЕВА Наталья Ивановна, учитель изобразительного искусства и черчения.

Статья поступила в редакцию 19.12.07 г.

© Н. И. Лазарева

Книжная полка

Аминов, И. И. Психология делового общения : учеб. пособие для вузов / И. И. Аминов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. — 287 с. : рис., табл. — Библиогр.: с. 285-287. — ISBN 978-5-238-01098-4.

Раскрываются практические аспекты применения психологических знаний в сфере делового общения. Рассматриваются приемы и способы установления контактов, оценки личности и воздействия на нее, особенности речевого поведения партнера, психотехнологии обмена деловой информацией и психотехнологии взаимодействия с собеседником. В конце книги предлагается практикум, конкретные задачи которого направлены на формирование и развитие способностей разбираться в людях и эффективно взаимодействовать с ними, так необходимые в практике делового общения.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов.

Кравченко, А. И. Психология и педагогика : учебник / А. И. Кравченко ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М. : Проспект, 2007. — 400 с. : рис. — Библиогр.: с. 386-397. — ISBN 978-5-482-01611-4.

В учебнике представлены основные темы и разделы курса «Психология и педагогика». Рассмотрены проблемы личности в различных образовательных моделях, организация педагогической деятельности, чувственное и рациональное познание, общее и индивидуальное в психике. Изложение материала носит системный, логический и четко структурированный характер.

Учебник написан в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования РФ.

Для студентов, преподавателей вузов и всех интересующихся вопросами психолого-педагогической практики.

Никандров, В. В. Психология : учебник / В. В. Никандров. — М. : Проспект, 2008. — 911 с. : рис., табл. — Библиогр.: с. 860-903. — ISBN 978-5-482-01554-4.

В учебнике представлены основные разделы и темы курса «Общая психология». Рассмотрены закономерности психических, познавательных, эмоциональных и волевых процессов. Освещены вопросы психологии личности, раскрыты ее индивидуальные особенности. Изложение материала носит системный, строго логический и четко структурированный характер.

Учебник написан в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования РФ.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов и всех интересующихся вопросами психологии.