

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 152. 3

Л. Г. КАРПОВА

Омский государственный
педагогический университет

МЕХАНИЗМ ПРИНЯТИЯ И ОСВОЕНИЯ РОЛЕЙ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обосновывается актуальность развития творческих способностей личности с учётом современных реалий. Излагаются представления о данном феномене, сложившиеся в психологии творчества. Затрагивается вопрос о влиянии психологических механизмов на развитие творческих способностей младших школьников. Рассматривается механизм принятия и освоения ролей, отмечается недостаточность исследований по данной теме во взрослом возрасте. Показано, что наиболее действенным в развитии творческих способностей механизм принятия и освоения ролей является в дошкольном и младшем школьном возрастах. Данная статья может быть полезна педагогам дошкольного и школьного образования, студентам и аспирантам психолого-педагогических специальностей.

Стремительные изменения, происходящие в нашем обществе в последние десятилетия, и внедрение в практику новых инновационных технологий позволяет предъявить новые требования к личности, а значит, возрастает потребность общества в личностях творческих, профессионально и социально мобильных, открытых новому опыту и умеющих находить решения в нестандартных ситуациях.

В современной психологической науке творческие способности не имеют однозначной интерпретации.

Творческие способности понимаются как базовый компонент креативности (Ермолаева-Томина Л. Б.), как общая способность к преобразованию знаний (Дружинин В. Н.), как способность к осуществлению ситуативно нестимулированной деятельности (Бого-

явленская Д. Б.), как индивидуально-психологические свойства личности, влияющие на качество творческого процесса (Данилушкина С. Н.) [9, 8, 3, 7].

В нашем понимании творческие способности — это совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, которые развиваются на основе творческих задатков и обеспечивают успешность осуществления различных видов деятельности, где в результате преобразуется или создаётся новый продукт.

Осуществлять развитие творческих способностей человека можно с помощью разного рода психологических механизмов. В психологии существует множество подходов к изучению данного феномена, где понятие «психологический механизм» неоднозначно, но однозначным является то, что подчёркивается его связь с личностным развитием. Наиболее общим в этой связи является определение Л. И. Анцыферовой, которая подчёркивает, что психологические механизмы — это «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы её преобразования, в результате чего появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим её функционирования» [2, с. 8].

В рамках нашего исследования представляет интерес механизм принятия и освоения ролей, поскольку он побуждает младших школьников к преобразованию, стремлению предстать в новом виде и приобретению ими особых свойств и качеств, помогающих оценить свои новые возможности, а это, в свою очередь, способствует развитию у них творческих способностей.

Механизм принятия и освоения ролей тесно связан с механизмом подражания. Эта взаимосвязь объясняется тем, что происходит реализация межличностного влияния либо в виде принятия роли другого лица (например, в игре — роль космонавта), либо роли определяются одна через другую (например, учителя и ученика). Также, по мнению ряда учёных (Л. И. Божович, Ю. Б. Гиппенрейтер, Д. Б. Эльконина и других) данные механизмы существуют на разных возрастных этапах индивидуального развития у человека и изменяются вместе с изменением ведущей деятельности [4, 6, 12]. Они являются одними из основных механизмов развития творческих способностей до подросткового возраста, но и после продолжают участвовать в развитии личности, в том числе и в развитии творческих способностей.

Данные феномены взаимосвязаны, но не тождественны. Механизм принятия и освоения ролей (механизм освоения роли) интерпретируется как одна из основных форм присвоения человеком социального опыта и во многом сходен с механизмом подражания, однако отличается значительно большей обобщённостью, часто — отсутствием персонализации осваиваемого эталона.

Механизм принятия и освоения ролей описывается в психологии с помощью понятий «социальная позиция» и «социальная роль». По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер, социальная позиция является функциональным местом, которое может занять человек по отношению к другим людям, и характеризуется совокупностью прав и обязанностей, где, заняв данную позицию, человек осуществляет совокупность действий, которые от него ожидает окружение, то есть выполняет социальную роль. Автор отмечает, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или

ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роль бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и другие. Каждый человек может быть задействован сразу в нескольких ролях [6]. В рамках нашего исследования ребёнок в процессе ролевой игры принимает нормы и правила, осваивает игровое пространство, и, заняв новую позицию, начинает выстраивать своё поведение в роли, сравнивая себя при этом с образом или правилом, заключённым в роли. Таким образом, данный механизм обеспечивает младшему школьнику выход за пределы привычного и известного, стремление к самосовершенствованию, в том числе и развитию у него творческих способностей.

В любой роли, по мнению Л. Н. Ангиловой, содержится ориентация на определённые нравственные поступки, поведение, отношения с другими, и, принимая роль, человек осваивает новые обязанности, права, достигает определённых целей, где в процессе усвоения роли перед человеком часто возникает проблема морального выбора, решение которой рождает определённый стереотип поведения в подобной ситуации в обычной жизни [1]. Автор считает, что принятие роли другого, достигнутое в нравственном плане, способствует развитию нравственного сознания человека.

Внутренняя связь позиции и роли, как отмечает Л. И. Божович, состоит в том, что роль — это организованные действия по выполнению позиции, а позиция — это, по существу, система ожиданий [4]. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что роль — это определённые действия вести себя каким-нибудь образом, и эти действия должны получать одобрение окружающих. Социальная позиция, по нашему мнению, это социальное мнение, которое формируется в результате ожидания окружающих. Выбирая и принимая роль, младший школьник обеспечивает определённые особенности поведения, характерные для данной позиции и выстраивает рамки своего поведения в роли, опираясь на свои свойства и качества, при этом испытывает радость и творческий подъём от выполненной деятельности.

Таким образом, социальные роли представляют собой определённые (и социально одобряемые) типы поведения людей. Один и тот же человек может выполнять различные роли, входя в различные ситуации общения, и окружающие ожидают от него поведения, соответствующего определённому образцу. Если человек не оправдывает эти ожидания, то возникающие отклонения от нормы осуждаются. В рамках нашего исследования младший школьник, входя в роль и «проживая» роль другого, открывает в себе новые свойства и черты, преобразует себя по сравнению с прежним состоянием, начинает эффективней управлять своим поведением, максимально творчески начинает реализовывать свои возможности и способности, в том числе и творческие. Выход ребёнка за пределы привычного, осваивание им новых обязанностей и желание преодолеть знакомые для него представления о себе и окружающих изменяет и обогащает его внутренний мир.

Влияние механизма принятия и освоения ролей на развитие творческих способностей младших школьников можно рассмотреть на примере детской игры, где все привычные предметы и явления обретают новый смысл, а проигрывание того или иного сюжета может обернуться проживанием и переживанием некой жизненной ситуации. Исследования Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Н. И. Непомнящей, Д. Б. Эльконина убеждают нас в том, что детская

игра возникает из условий жизни ребёнка в обществе и отражает эти условия [5, 10, 11, 12]. Вырабатываясь обществом в течение длительного времени, социальные роли представляют собой определённые типы поведения.

По мнению А. В. Запорожца, в ролевой игре ребёнок не только овладевает некоторыми способами игрового воспроизведения действительности и учится подчиняться правилам игры, но и усваиваемые способы игрового изображения в дальнейшем переносятся в новые ситуации, существенно видоизменяются детьми в соответствии с формирующимися у них потребностями и интересами. Переходя в форму детской самостоятельности, игра даёт возможность ребёнку «...проникнуться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений, в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков» [10, с. 114].

Таким образом, механизм принятия и освоения ролей обеспечивает вхождение ребёнка в ролевую игру, и ребёнок, принимая роль, выходит за пределы своего привычного, знакомого, у него появляется сочетание ролевого и реального персонажа. Целевое содержание в процессе игры трансформируется, преобразуется и, в конечном счёте, может привести к возникновению нового сюжета, что, в свою очередь, способствует развитию творческих способностей младших школьников.

Игра, как отмечает Л. С. Выготский, является для ребёнка творческой переработкой пережитых им впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, которые отвечают запросам и влечениям самого ребёнка. Она является «корнем всякого творчества...и поэтому наиболее синкретична», то есть игра выступает стержнем всякого детского творчества и поэтому содержит в себе элементы самых различных видов творчества [5, с. 62]. Опираясь на мнение Л. С. Выготского, мы предполагаем, что в игре механизм принятия и освоения ролей обеспечивает ребёнку творческое самовыражение через избранную роль, в словах и действиях присутствуют также творческие элементы самих детей, игра эмоционально окрашена, поэтому можно говорить и о развитии творческих способностей младших школьников.

Иногда дети предпочитают проигрывать в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных передач, и проигрывать роли известных телевизионных героев. Выбранные детьми роли эмоционально привлекательны, красочны, доступны для восприятия, однако предпочтение виртуальных персонажей вместо значимых взрослых свидетелей о том, что социальная жизнь взрослых в современном обществе становится менее востребованной в сюжетах детских игр. Наблюдая за детьми, анализируя выбор ими взрослых отношений в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, можно увидеть своеобразный портрет времени.

Мы предполагаем, что взрослый также может иметь нереализованную в процессе жизнедеятельности потребность в повышении собственной значимости, своего социального статуса, что может побудить его к принятию и освоению новых ролей. «Проживая» различные роли, человек оттачивает определённые стандарты поведения и одновременно открывает в себе новые свойства и черты, новое видение привычных явлений и понятий, что в результате приводит к его преобразению. Однако в детском возрасте механизм принятия и освоения ролей является наиболее действенным в развитии творческих спо-

собностей, так как он способствует усвоению общественного опыта и под его влиянием происходит присвоение культуры ребёнком в творческой форме.

Стремясь выяснить, какие же роли присущи младшему школьнику, мы, руководствуясь методикой М. Куна и Т. Макпартленда, предложили ученикам ответить на вопрос «Кто я такой» двадцатью утверждениями. Исследование проводилось в течение трёх лет. Как показал анализ полученных данных, в первом классе младшие школьники вначале отмечали социальное «Я» («Я — сын», «Я — ученик», «Я — подруга»); затем шли суждения, характеризующие физическое «Я» («Я — мальчик», «Я — блондин», «Я — красивая»); третью позицию заняли суждения, раскрывающие эмоциональное «Я» («Я — весёлый», «Я — грустный», «Я — пугливая»); последняя позиция была представлена суждениями, раскрывающими интеллектуальное «Я» («Я — умный», «Я — много знаю», «Я — хорошо учусь»).

Во втором классе на первой позиции младшие школьники снова отметили социальное «Я», на второй позиции произошли изменения, где выбор детей был представлен эмоциональным «Я». Третью позицию заняли суждения, характеризующие объект во времени и пространстве, то есть физическое «Я»; последняя позиция раскрывает интеллектуальное «Я».

На третьем году исследования произошли значительные изменения в экспериментальной группе, где третьеклассники на вторую позицию поставили интеллектуальное «Я». Для нас это представляет большой интерес, поскольку здесь мы могли наблюдать выделение испытуемыми интеллектуальных качеств, в том числе и творческого плана. Среди наиболее распространённых характеристик творческого плана были следующие: «Я — изобретательный», «Я — находчивый», «Я — творческий», «Я — любознательный», «Я — интересный» и т. п.

Как видно из приведённых данных, младший школьник, принимая ту или иную роль, проявляет в своём поведении как социальные, так и индивидуальные качества. При этом следует учитывать, что воздействие механизма принятия и освоения ролей на развитие творческих способностей младших школьников носит эмоциональный характер, так как данный механизм задаёт доминирующее эмоциональное состояние в этом возрасте и для ребёнка важна эмоциональная привлекательность выбранной роли.

Называя характеристики творческого плана, младшие школьники тем самым отмечают своё стремление к преобразению, желание выйти за пределы привычного, обогатиться новыми знаниями и новым опытом, видоизмениться и стать другими. Отсюда можно утверждать, что механизм принятия и освоения ролей способствует преодолению ребёнком конечных представлений о себе, стимулирует у него творческие проявления и его желание перевоплощаться в соответствии с новой ролью, а значит, способствует развитию творческих способностей.

Под механизмом принятия и освоения ролей мы будем понимать выход ребёнка за пределы привычного, присвоение и обретение им особых свойств и качеств в процессе его воображаемого перехода в другого, направленное на преобразование его творческого поведения и развития творческих способностей.

Рассмотрение механизма принятия и освоения ролей позволяет сделать вывод о том, что он наряду с механизмом подражания связан с определёнными переживаниями ребёнка, отражающими важный психологический момент — стремление ребёнка

предстать перед другими в новом виде, соответствующем новой роли.

Данный механизм способствует развитию когнитивного компонента творческих способностей, так как выполнение одной и той же роли даёт возможность младшему школьнику перенести её в новую ситуацию и существенно видоизменить, опираясь на усвоенные новые знания и умения.

Далее, при принятии и освоении ребёнком ролей происходит формирование новых мотивов. Например, школьник стремится стать водителем, но не в состоянии это сделать реально, однако он может активно воспроизвести привлекательные для него действия и взаимоотношения взрослых и тем самым приобщиться к социальной жизни, почувствовать себя другим.

Всё это позволяет заключить, что психологический механизм принятия и освоения ролей вызывает изменения эмоционального, когнитивного и мотивационного компонентов творческих способностей младшего школьника, а значит, способствует развитию исследуемого нами феномена.

Итак, рассмотрение психологического механизма принятия и освоения ролей младших школьников позволяет более отчётливо увидеть позитивное влияние данного феномена на развитие творческих способностей. Существовая на разных возрастных этапах индивидуального развития личности и влияя на развитие творческих способностей, механизм принятия и освоения ролей наиболее продуктивен в детском возрасте. Работа психолого-педагогической службы в учреждениях дошкольного и школьного образования, в учреждениях дополнительного образования по развитию творческих способностей младших школьников даёт возможность детям в дальнейшем стать конкурентоспособными на современном рынке труда и укрепить личностный ресурс нашего государства.

Книжная полка

Днепров С. А., Кадневский В. М. Педагогика в терминах и понятиях: пособие-справочник для самообразования. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. — 191 с. (обложка).

Издание включает свыше 500 психолого-педагогических понятий и терминов, представленных в виде заданий в тестовой форме. Предназначено для самостоятельной работы при изучении комплекса психолого-педагогических дисциплин в вузе и самоконтроля знаний. Может помочь в выработке понятий, способствующих развитию педагогического сознания и подготовке к профессиональной педагогической деятельности.

Для студентов психолого-педагогических специальностей любых форм обучения. Может быть полезно педагогам разных образовательных учреждений для проверки знаний студентов, а также всем интересующимся психолого-педагогическими проблемами.

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55
E mail: karpova@univer.omsu.ru

Кадневский В. М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: монография. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. — 336 с. (переплет).

Монография посвящена научной проблеме, которая в отечественной литературе находится в стадии становления. Проблема рассматривается в широком диапазоне: от зарождения тестовых методик в первобытную эпоху до создания научного метода тестов, его становления, развития и трансформации. В качестве движущей силы генезиса тестирования выступает объективное противоречие между групповой деятельностью людей как безальтернативного условия выживания и индивидуальными способностями каждого члена группы. Наибольшее внимание уделяется генезису тестирования в истории отечественного образования.

Для студентов, преподавателей педагогических специальностей, психологов и всех интересующихся проблемами генезиса тестирования в истории образования.

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55
E mail: karpova@univer.omsu.ru

Библиографический список

1. Антилогова, Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности / Л. Н. Антилогова. — Омск, 1999. — 184 с.
2. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. — М.: МГУ, 1981. — С. 3 — 18.
3. Богоявленская, Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — №5. — С. 49 — 58.
4. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
6. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: ЧеРо, 1996. — 336 с.
7. Данилушкина, С. Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Н. Данилушкина. — Омск, 1999. — 216 с.
8. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.
9. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М.: Флинта, 2003. — 336 с.
10. Запорожец, А. В. Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / А. В. Запорожец // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2006 (6). — № 1. — С. 108 — 117.
11. Непомнящая, Н. И. Игра как творчество при реализации человеческих сущностных свойств в развитии ребёнка / Н. И. Непомнящая // Мир психологии. — 2006. — № 1. — С. 133 — 141.
12. Эльконин, Д. Б. Основная единица развёрнутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры / Д. Б. Эльконин // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 60 — 68.

КАРПОВА Людмила Григорьевна, аспирантка кафедры общей и педагогической психологии.

Статья поступила в редакцию 03.10.08 г.

© Л. Г. Карпова

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ ОТЦОВ И МАТЕРЕЙ К ЧАСТО БОЛЕЮЩИМ МАЛЬЧИКАМ И ДЕВОЧКАМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Целью представленного в данной статье исследования стало определение родительского отношения матерей и отцов к детям старшего дошкольного возраста в зависимости от их гендерной принадлежности и соматического статуса. В исследовании приняли участие 120 семей с детьми старшего дошкольного возраста. Данные, полученные в результате исследования, подтверждают, что нарушение гомеостаза в семейной системе, проявляющееся в неэффективном родительском отношении, негативно отражается на соматическом статусе ребенка, способствуя развитию и подкреплению заболевания.

Семья — это система, имеющая собственные права, нормы, ценности, механизмы регуляции. Для ребенка старшего дошкольного возраста семья является будущей моделью его взаимоотношения с миром. Ребенок в семье находится в составе триад (родители — ребенок) и/или диад (например, мать — сын, отец — сын), каждая из которых имеет свои особенности. Отношения «мать — сын», «мать — дочь», «отец — сын», «отец — дочь», как правило, различаются, что обусловлено различными социальными и биологическими факторами (интериоризированные родителем требования общества к ребенку того или иного пола, тип воспитания в прародительской семье, идентификация ребенка с родителем собственного пола, Эдипов комплекс и пр.) [2; 8; 9]. Некоторые ученые (А.И. Захаров, В.Е. Каган, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман и др.) выявили особенности детско-родительских отношений в зависимости от пола ребенка. Исследователи отмечают, что в современном обществе отмечается тенденция к усилению симбиотической связи «мать — сын» и увеличению дистанции в диаде «отец — сын». При фемининно-ориентированном воспитании (мать, педагоги женского пола) к мальчикам предъявляются маскулинно-ориентированные требования в социуме, в результате этого противоречия создается неблагоприятная почва для их эмоционального развития [3; 4; 6].

Особое внимание современными исследователями уделяется изучению особенностей семей с часто болеющими детьми. Анализ результатов ряда исследований (А.Я. Варга, Е.В. Котова, А.А. Лифинцева, Н.А. Писаренко, О.Л. Романова, Н.А. Урядницкая, Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко, В.А. Ковалевский, Е.Ю. Дубовик) родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста позволил выделить некоторые общие характеристики детско-родительских отношений в таких семьях. Родительское отношение к данной категории детей

характеризуется следующими особенностями: стремлением к симбиотическим отношениям с ребенком, страхом потери ребенка, гиперпротекцией, недостаточностью (или полным отсутствием) требований-обязанностей, имеющих у ребенка в семье, чрезмерностью требований-запретов, авторитаризмом, неустойчивостью стиля воспитания и стремлением инфантилизировать часто болеющего ребенка, приписывая ему личную и социальную несостоятельность. Наряду с инфантилизацией, авторитарной гиперпротекцией и, как следствие, психологической инвалидизацией ребенка, нередко наблюдается внешне парадоксальное явление: с одной стороны, матери эмоционально не принимают больного ребенка, но в то же время они стремятся к симбиотическим отношениям с ним. Сочетание таких тенденций в родительском отношении способствует разрыву целостной психосоматической картины заболевания по типу «замкнутого круга», когда ребенок постепенно начинает извлекать «психологические выгоды» от собственного заболевания («не нужно взрослеть», повышенное внимание, снижение требований). Таким образом, происходит изменение в психической сфере ребенка (его восприятие болезни, снижение мотивации к выздоровлению и пр.), что, в свою очередь, отражается на течении заболевания [1; 5; 7; 8].

Родители по-разному реагируют на болезнь ребенка. Отцы, как правило, не склонны драматизировать ситуацию (Graham 1991), в то время как матери часто впадают в депрессию, испытывают чувство вины (Eiser 1990). Заболевание ребенка, в большинстве случаев, переживается как исключительное событие. В настоящее время семьи, как правило, малодетные, в связи с чем болезнь единственного или даже одного из двух — трех детей превращается в трагедию. Особенно если ребенок — мальчик, родители видят в нем не только продолжателя рода, но и того, кто исполнит

Особенности родительского отношения матерей и отцов к часто болеющим и здоровым детям, %

Группы детей		ЧБД					Здоровые				
		отвер- жение	коопера- ция	симбиоз	гипер- социали- зация	инфанти- лизация	отвер- жение	коопера- ция	симбиоз	гипер- социали- зация	инфанти- лизация
мальчики	матери	27	3	37	7	26	3	30	34	30	3
девочки		13	0	47	10	30	0	40	37	13	10
мальчики	отцы	4	4	34	46	12	0	32	24	44	0
девочки		0	4	42	29	25	0	34	24	38	3

их несбывшиеся мечты, оправдает их ожидания, кто поддержит их в старости.

Основываясь на анализе вышеуказанных исследований, можно предположить, что нарушение родительского отношения негативно отражается на соматическом статусе ребенка в зависимости от гендерной принадлежности последнего. Соматический статус ребенка, в свою очередь, также оказывает влияние на родительское отношение. Формируется замкнутый «психосоматический круг», когда семья способствует развитию и подкреплению заболевания ребенка. Причем родительское отношение к часто болеющим детям зависит от пола не только ребенка, но и родителя.

Нами было проведено исследование на базе ДООУ № 176, 177, 250 г. Красноярск с целью выявить особенности родительского отношения матерей и отцов к часто болеющим мальчикам и девочкам. В исследовании приняло участие 120 семей с детьми старшего дошкольного возраста (90% полных семей): 30 матерей и 26 отцов часто болеющих мальчиков, 30 матерей и 28 отцов часто болеющих девочек, 30 матерей и 25 отцов здоровых мальчиков, 30 матерей и 29 отцов здоровых девочек. Результаты, полученные в семьях с часто болеющими детьми, сравнивались с результатами в семьях со здоровыми детьми.

Для достижения цели исследования использовался тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), позволяющий определить родительское отношение к ребенку по 5 параметрам (шкалам): отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация.

Для выявления достоверности различий в родительском отношении матерей и отцов к часто болеющим и здоровым детям обоего пола был использован χ^2 -критерий Пирсона.

Полученная обобщенная характеристика родительского отношения к часто болеющим и здоровым мальчикам и девочками представлена в табл. 1.

Таким образом, доминирующими типами родительского отношения к часто болеющим мальчикам является отвержение, симбиоз и инфантилизация со стороны матерей; симбиоз и авторитарная гиперсоциализация — со стороны отцов. В отношении часто болеющих девочек доминируют симбиоз и инфантилизация со стороны матерей; симбиоз, инфантилизация и авторитарная гиперсоциализация со стороны отцов.

Доминирующими типами родительского отношения со стороны отцов к здоровым детям обоего пола, а также со стороны матерей к мальчикам является кооперация, симбиоз и авторитарная гиперсоци-

ализация. В отношении же здоровых девочек со стороны матерей доминируют симбиоз и кооперация.

С помощью метода математической статистики (подсчет χ^2 -критерия Пирсона) в особенностях родительского отношения матерей и отцов к исследуемым группам детей была определена достоверность отличия (табл. 2, 3).

При сравнении результатов, выявлены достоверные различия между родительским отношением к часто болеющим и здоровым мальчикам у матерей ($X = 26,558$; $p \leq 0,01$) и отцов ($X = 10,088$; $p \leq 0,05$), а также к часто болеющим и здоровым девочкам у матерей ($X = 19,502$; $p \leq 0,01$) и отцов ($X = 13,654$; $p \leq 0,01$). Причем в семьях с часто болеющими детьми (независимо от их пола) у отцов усиливается симбиоз с ребенком и его инфантилизация, а у матерей родительское отношение различается в зависимости от пола ребенка — по отношению к девочкам усиливается симбиоз и инфантилизация, а по отношению к мальчикам — на фоне инфантилизации появляется отвержение. Следовательно, часто болеющих девочек принимают оба родителя, в то время как в отношении часто болеющих мальчиков у матери возникает отвержение (возможно, на бессознательном уровне).

Авторитарная гиперсоциализация наблюдается в основном со стороны отцов (только в отношении здоровых мальчиков со стороны матерей проявляется этот тип родительского отношения). Кооперация является доминирующим типом родительского отношения только в группах здоровых детей, у родителей часто болеющих детей низкие показатели кооперации.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что симбиоз как тип родительского отношения преобладает как в семьях со здоровыми детьми старшего дошкольного возраста, так и с часто болеющими. Тем не менее в семьях с часто болеющими детьми симбиоз, как правило, сочетается с инфантилизацией ребенка, и это ставит ребенка в позицию слабого, независимо от пола. Если девочкам и позволено быть слабыми (показатели по шкале «отвержение» со стороны обоих родителей незначительные), то «слабых» мальчиков матери не принимают полностью (высокие показатели по шкале «отвержение» у часто болеющих мальчиков со стороны матерей). Если учитывать, что старший дошкольный возраст приходится на Эдипову стадию, когда признание (одобрение) родителем противоположного пола особенно важно, то мальчики здесь находятся в наиболее дефицитной позиции, что может оказывать негативное влияние на их эмоциональное развитие, социализацию. В отношении же часто болеющих девочек со стороны отцов

Значимость различий в родительском отношении матерей к часто болеющим и здоровым мальчикам и девочкам, χ^2

Таблица 2

Группы	ЧБД (мальчики)	ЧБД (мальчики)	ЧБД (девочки)	Здоровые (мальчики)
	ЧБД (девочки)	Здоровые (мальчики)	Здоровые (девочки)	Здоровые (девочки)
Достоверность различий ($\chi^2_{\text{кр}}$)	2,954	26,558	19,502	4,400
	-	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	-

Значимость различий в родительском отношении отцов к часто болеющим и здоровым мальчикам и девочкам, χ^2

Таблица 3

Группы	ЧБД (мальчики)	ЧБД (мальчики)	ЧБД (девочки)	Здоровые (мальчики)
	ЧБД (девочки)	Здоровые (мальчики)	Здоровые (девочки)	Здоровые (девочки)
Достоверность различий ($\chi^2_{\text{кр}}$)	3,828	10,088	13,654	1,298
	-	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	-

не выявлено отвержения, более того, отцы (как и матери) инфантилизируют девочек, позволяя им быть в позиции «слабой».

Таким образом, особое внимание заслуживает социальная ситуация развития часто болеющего мальчика, которая может спровоцировать развитие негативных тенденций в развитии его личности (инфантильность, неадекватная самооценка, повышенная тревожность и т.п.). Данные, полученные в ходе исследования, являются значимыми для теории и практики медицинской и общей психологии, так как позволяют специалистам в области образования, психологической службы и медицины понять истинную причину часто повторяющихся заболеваний у детей 5–7 лет, кроющуюся в нарушенном (неэффективном) родительском отношении, и, в соответствии с этим, подобрать оптимальные способы психокоррекции.

Библиографический список

1. Антропов, Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. — СПб. : Речь, 2002. — 560с.
2. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций / А.Я. Варга. — СПб. : Речь, 2001.

3. Еремеева, В.Д. Девочки и мальчики — два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. — М. : Линка-Пресс, 1998. — 184 с.

4. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000.

5. Исаев, Д.Н. Отношение родителей и болезнь ребенка // Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие : хрестоматия / Д.Н. Исаев ; сост. И.В. Добряков, О.В. Защиринская. — СПб. : Речь, 2007. — 400 с.

6. Каган, В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет / В.Е.Каган // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 65–69.

7. Ковалевский, В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка / В.А. Ковалевский. — Красноярск : КГПУ, 1997. — 124 с.

8. Оудсхорн, Д.Н. Семья ребенка-пациента // Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие : хрестоматия / Д.Н. Оудсхорн ; сост. И.В. Добряков, О.В. Защиринская. — СПб. : Речь, 2007. — 400 с.

9. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. — СПб., 1999.

ДУСКАЗИЕВА Жанна Геннадьевна, аспирантка, старший преподаватель кафедры психологии детства.

Статья поступила в редакцию 08.09.08 г.

© Ж. Г. Дусказиева

ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются тенденции образования в высшем военном учреждении, определены проблемы, мешающие эффективности военного образования. Выявлены особенности воспитания курсантов в военном вузе.

Воспитательный процесс в военно-учебном заведении — это процесс целеустремленного и организованного взаимодействия и воздействия должностных лиц военного управления, профессорско-преподавательского состава на сознание, чувства, волю военнослужащих и воинские коллективы в целях формирования у них высоких морально-боевых, психологических и профессиональных качеств, эстетического отношения к действительности, развития и совершенствования духовных и физических сил.

Воспитание курсантов вузов представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый, целостный и непрерывный процесс формирования и развития личности обучающихся и побуждения их к самосовершенствованию качеств, необходимых для успешного выполнения офицером задач будущей службы.

Основной целью воспитания курсантов является формирование и развитие у них качеств и отношений гражданина — патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Основными задачами воспитания являются формирование и развитие у курсантов любви к Отечеству, моральной и психологической готовности к его защите, верности конституционному и воинскому долгу, уважения к народам и народностям Российской Федерации, их традициям и культуре; высокого правосознания, дисциплинированности, готовности к безусловному выполнению требований законов, уставов и приказов командиров (начальников); гордости и ответственности за принадлежность к Вооруженным силам и их офицерскому корпусу, добросовестного отношения к учебе и стремления в совершенстве овладеть избранной военной профессией; офицерской чести и достоинства, воли и мужества, других необходимых офицеру морально-боевых и нравственных качеств; педагогической культуры и организаторских качеств, умения обучать и воспитывать подчиненных, управлять военно-социальными процессами в воинских коллективах, укреплять в них правопорядок, воинскую дисциплину и организованность, поддерживать постоянную боевую готовность; общей культуры и нравственной чистоты, стремления к самосовершенствованию и здоровому образу жизни.

Попытаемся раскрыть основные проблемы учебно-воспитательной работы в вузе.

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

Формирование и развитие гуманных качеств в немалой степени достигается в процессе целенаправленного, четко организованного воспитания в военно-учебных заведениях, где закладываются основы будущего офицерского корпуса страны, и продолжается в войсках (силах) в течение всей службы офицерского состава.

Говоря о воспитании курсантов в военно-учебных заведениях, необходимо констатировать тот факт, что субъектам их воспитания приходится заниматься не столько собственно воспитанием, сколько перевоспитанием будущих офицеров.

Анализ процесса воспитания курсантов в военно-учебных заведениях позволяет сделать вывод, что в современных условиях на него оказывают существенное влияние ряд следующих факторов.

Во-первых, в период с 1993 по 1999 гг. была допущена серьезная недооценка духовной составляющей военной реформы. В результате в отношениях «армия — общество» был нарушен ряд конституционных принципов. Гражданский контроль над Вооруженными силами осуществлялся профессионально неподготовленными лицами, которые исходили не из интересов национальной безопасности, а из субъективных, нередко партийных корыстных соображений и сиюминутных обстоятельств.

Поэтому, анализируя социальную среду, в которой происходит формирование личности будущего офицера, необходимо отметить, что получение высшего образования в нынешних условиях для этой части молодых людей нередко является единственной реальной возможностью достойно устроиться в жизни.

Во-вторых, вековые традиции российского офицерского корпуса предполагают наличие таких личностных качеств, как офицерская честь, безусловное следование воинскому долгу, готовность к самопожертвованию во имя Родины.

В-третьих, воспитать достойного гражданина — патриота может только гражданин-патриот, т.е. человек, обладающий высоким личным достоинством,

пользующийся уважением государства в лице его представителей — командиров и начальников. На сегодняшний день мы имеем очень мало таких воспитателей. Противоречия между уровнем подготовки преподавательского состава, курсовых офицеров и растущей сложностью воспитательных задач являются не исключением, а правилом.

В-четвертых, основной сферой, в которой происходит реализация социальных установок и мотивов военной службы курсантов, является их учеба. Процесс воспитания неотделим от процесса обучения. В зависимости от качества и организации учебного процесса у обучаемых усиливается или уменьшается стремление к овладению воинской специальностью, интерес к получению знаний, совершенствованию умения и навыков. Большинство курсантов, четко представляя характер будущей деятельности, требуют большей отдачи и от учебного процесса.

Таким образом, все вышеперечисленные и другие факторы определяют актуальность, содержание и высоту планки требований, предъявляемых сегодня к процессу воспитания курсантов и слушателей в военно-учебных заведениях, а также диктуют необходимость совершенствовать существующие направления, формы и методы воспитания в военном вузе.

Основными принципами воспитания в Вооруженных силах РФ на сегодняшний день должны стать:

- гуманистическая направленность и целеустремленность воспитательного процесса;
- организация воспитания в ходе учебно-воспитательного процесса;
- сочетание высокой требовательности к личности с уважением ее достоинства и заботой о ней;
- организация воспитания в учебном коллективе и через коллектив;
- индивидуальный и дифференциальный подход к объекту воспитания;
- согласованность и преемственность в воспитании;
- комплексный и оптимальный подход;
- опора на положительное в воспитании; [6].

Процесс воспитания в вузе осуществляется на четырех уровнях:

- на уровне вуза;
- на уровне факультета;
- на уровне кафедры;
- на уровне курса (подразделения).

На уровне вуза, факультета должны создаваться необходимые организационные условия для осуществления эффективного воспитания курсантов на курсах и на кафедрах. При этом в основу содержания воспитания должно быть положено эффективное влияние на мотивацию курсантов в интересах решения задач, стоящих перед учебным коллективом. Задачи воспитания должны согласовываться с задачами, решаемыми курсантскими подразделениями.

На уровне кафедры (особенно кафедр гуманитарных и социально-экономических дисциплин, а также педагогики и психологии) осуществляется вооружение курсантов философскими, политологическими, историческими, социологическими, правовыми, экономическими, культурологическими и другими знаниями, формируются у них научное мировоззрение, убеждения, представления, моральные нормы и принципы поведения.

Кафедра является центром воспитания курсантов в учебном процессе. В соответствии с требованиями к учебному процессу она определяет основные задачи воспитания по каждой учебной дисциплине, разрабатывает воспитательную программу, которая показывает возможность практической реализации

целей не только обучения, но и воспитания курсанта и слушателя в процессе изучения конкретной учебной дисциплины. Программа учитывает содержание каждой темы и воспитательные возможности вида занятия, места его проведения. В соответствии с воспитательной программой кафедр по отдельным дисциплинам составляется воспитательная программа учебного процесса вуза в целом.

На уровне курса осуществляется непосредственное воспитание курсантов через реализацию воспитательных возможностей их повседневной жизнедеятельности. Специфика воспитания здесь состоит в том, что обучаемый должен формироваться как военный человек.

Особенно велика в процессе воспитания курсантов роль офицера-воспитателя, которая объясняется не только его постоянной близостью к людям, знанием их проблем и участием в их решении, но и тем немаловажным обстоятельством, что именно в подразделении курсанты и слушатели могут получить до 45–50 % необходимых практических умений и навыков. Будущему офицеру, прежде чем руководить, обучать и воспитывать подчиненных, необходимо знать особенности работы сержантов, актива, а также формы и методы массовой воспитательной работы.

Анализ воспитательной работы в вузе позволяет сделать вывод о том, что особое внимание должно уделяться подбору офицеров на должности курсовых офицеров (начальников курса, офицеров — воспитателей).

Важным средством формирования гуманных отношений в воинском коллективе могут стать учебные занятия, которые имеют своей целью формирование профессиональных и специальных знаний, привитие морально-боевых качеств, высокой воинской дисциплины. Построение учебных занятий возможно с опорой на личностно-ориентированный подход.

Одна из причин возникновения личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность обучающегося в своей основе многогранна, «неисчерпаема» в проявлении своих свойств и особенностей, а потому какие бы критерии, признаки дифференциации и индивидуализации обучения мы не взяли, мы всякий раз односторонне подходим к личности курсанта, не учитывая многомерности его развития.

На необходимость учета способностей и особенностей личности в обучении указывал еще К.Д. Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [11].

Педагогика последних десятилетий все более акцентирует внимание на индивидуальности растущего человека в процессе его обучения и воспитания. Проблеме индивидуализации обучения посвящены многочисленные изыскания. Остановимся на исследованиях Е. С. Рабунского, И. Э. Унт, А.А. Кирсанова, так как это наиболее типичные примеры традиционного подхода к решению проблемы индивидуализации в обучении. Данные авторы выделяют некоторые признаки, критерии осуществления индивидуализации обучения. Так, Е. С. Рабунский [8] на основе изучения личностных факторов пришел к выводу, что индивидуализацию следует осуществлять на основе: уровня успеваемости учащихся, уровня познавательной самостоятельности и их познавательных интересов. И. Э. Унт за основу индивидуализации берет семь личностных качеств: обученность, обучаемость, умение самостоятельно работать, умение чи-

тять с пониманием и нужной скоростью текст, специальные способности, познавательный интерес, отношение к труду [12].

В отечественных исследованиях по личностно-ориентированному обучению принципиальные положения сформулированы И.С. Якиманской. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личности [12, с. 11].

Суть личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В связи с этим нельзя не отметить, что существуют весьма разные представления по пониманию и трактовке понятия «личность». Имеется даже диаметрально противоположная точка зрения на его трактовку. Чаще всего в понятии «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность — специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» [3, с. 278]. Исследование проблемы природы человека и личности представлено в работе З. Фрейда, который писал: «Человеческий организм является продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида» [5, с. 81].

Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в работах Н. М. Амосова: «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов, как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, общественный статус» [1, с. 62]. В этом определении, выделены основные компоненты структуры, характеризующие понятие личности, на которые следует обратить внимание педагога: мотивационная направленность личности и ее отношения, сила характера и способности к самоуправлению, информированность, а также интеллектуальное развитие личности. В этой связи приведем высказывание известного психолога Л. И. Божович: «Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [4, с. 25].

Углублению представлений о сущности личностных качеств человека служат высказывания философа В. П. Тугаринова: «Мостом, соединяющим биологическое и социальное, является психика... Без психики, без того, что издревле называется "душой", нет человека. Психика человека занимает в его природе как бы среднее место между его биологическим и социальным началами, которые объединяют их. Образы и понятия, создаваемые психикой, отражают объекты внешней природы, общества и такой объект, как сам человек. Таким образом, психика есть и познание и самопознание, сознание и самосознание...» [10, с. 90].

Применительно к личностно-ориентированному обучению, как считает И. С. Якиманская, наиболее

плодотворным являются три взаимодополняющие модели личности: социально-педагогическая, предметно-дидактическая и психологическая [12]. Социально-педагогическая модель реализует как бы социальный заказ общества на то, какую личность необходимо образовывать и воспитывать. Личность при этом понимается как социокультурный продукт среды и воспитания: «Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности, с учетом рациональных приемов их усвоения, "порций" подачи материала, сложности его переработки и т.д. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении» [12, с. 17].

«Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии» [12, с. 19].

Важное место в личностно-ориентированном подходе занимает глубокое и всестороннее изучение личности ученика. Среди методов изучения личности и ее учебных возможностей следует особо выделить педагогический консилиум, в основе которого лежит экспертная оценка учителей, хорошо знающих обучающихся и способных оценить реальные учебные возможности каждого из них. Ю.К. Бабанский на основе разработанного им метода педагогического консилиума предлагает выделить в программе изучения личности шесть компонентов:

1. Развитие психических процессов и свойств мышления и в первую очередь умения выделять существенное в изучаемом, а также самостоятельность мышления.
2. Навыки и умения учебного труда, прежде всего умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия.
3. Отношение к учению, ведущие интересы и склонности.
4. Идеино-нравственная воспитанность, сознательность учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных заданий.
5. Работоспособность (антипод утомляемости).
6. Образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу [2, с. 130].

По рекомендации И. С. Якиманской [12], В. В. Серикова [9], для дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения необходимо следующее:

- учебный материал должен быть субъективно значим для обучающегося и его усвоения, организация учебной деятельности должна учитывать актуальный уровень развития обучающихся;
- систематически стимулировать обучающихся к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие;
- учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у обучающихся оставалось право выбора, возможность выбора учебных задач, заданий;
- всячески поощрять обучающихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала;

— особое внимание уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей обучающихся;

— не только оценивать конечный результат учебной деятельности обучающихся, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

Особенно ценными в этой связи являются разработанные И. С. Якиманской [12] критерии эффективности деятельности преподавателя на занятиях с личностно-ориентированной направленностью:

— наличие у преподавателя учебного плана проведения занятия в зависимости от готовности обучающихся;

— применение заданий, позволяющих обучающемуся самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

— создание положительного эмоционального настроя на работу всех обучающихся в ходе учебного занятия;

— сообщение в начале занятия темы и организация учебной деятельности в ходе учебного занятия;

— обсуждение в конце занятия, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;

— стимулирование обучающихся к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

— оценка (поощрение) при опросе на занятиях не только правильного ответа, но и анализ того, как проходило рассуждение, какой способ использовал, почему и в чем ошибся.

Преподавательский состав призван быть центральной фигурой учебно-воспитательного процесса при осуществлении личностно-ориентированного подхода. В ходе занятий и на примере работы преподавателей обучаемые познают формы и методы работы с личным составом.

Таким образом, эффективность функционирования системы воспитания в военном учебном заведении во многом зависит от определенных условий. К ним можно отнести:

— знание индивидуально-психологических особенностей курсантов, их умение видеть конечную цель воспитания, место в этом процессе ввуза, факультета, кафедры, курса, преподаваемой науки, изучаемой темы и на этой основе обеспечение гуманистической направленности воспитания;

— умение обеспечивать преемственность воспитания, помнить, что процесс воспитания курсанта не начало, а продолжение процесса воспитания, и в соответствии с этим учитывать воспитательные ас-

пекты как предыдущих, так и последующих периодов;

— умение находить необходимые формы и методы воспитательного воздействия к каждому конкретному обучаемому и обеспечивать в ходе занятия достижение воспитательных целей;

— авторитет офицерского состава, личный пример, высокая требовательность к себе, своему внешнему виду, манере поведения;

— уважительное отношение ко всем участникам педагогического процесса.

Изложенные условия, формы и методы воспитания курсантов в военно-профессиональном заведении необходимо реализовывать в комплексе. Именно комплексный подход способствует практической реализации.

Библиографический список

1. Амосов Н.М. Мое мировоззрение // Вопросы философии. — 1992. — № 6.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М., 1982.
3. Бердяев Н.А. Самопознание. — М., 1990.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в раннем возрасте. — М., 1968.
5. Гуревич П. О человеке // Свободная мысль. — 1991. — № 14.
6. Зеленков М.Ю. Организация процесса воспитания курсантов и слушателей в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. — Право в Вооруженных силах. — 2006. — №7. — С. 99 — 102.
7. Кларин М.В. Технология учебного процесса в зарубежной дидактике // Современная дидактика: теория — практике. — М., 1994.
8. Рабунский Б.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. — М., 1975.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград, 1994.
10. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. — Л., 1978.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — М., 1946.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

БОНЧЕНКОВ Игорь Анатольевич, заместитель начальника кафедры управления войсками (подразделениями) в мирное время, полковник.

Статья поступила в редакцию 23.06.08 г.

© И. А. Бонченков

Книжная полка

Проблемы обеспечения качества образования в Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского: матер. II уч.-метод. конф. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. — 448 с. (обложка).

Книга подготовлена по материалам докладов конференции, в которых всесторонне рассматриваются вопросы, связанные с качественным образованием: оценка эффективности деятельности субъектов образовательного процесса в вузе, правовые проблемы оценки качества образовательных услуг, оценка и мониторинг качества образования в университете, организация самостоятельной работы студентов, современные требования к качеству подготовки специалистов и др.

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55
E mail: karpova@univer.omsu.ru

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ОБЩЕСТВА К ПРОВЕДЕНИЮ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ

Данная статья посвящена роли общественных структур в процедурах контроля за деятельностью образовательных учреждений. Представлены результаты анкетирования, респондентами которого явились общественные организации – социальные партнеры пяти общеобразовательных учебных заведений г. Омска. Полученные данные позволили определить степень готовности общества принимать участие в оценке деятельности школы.

В последние десятилетия в школе, как и во всем обществе, произошли серьезные социокультурные преобразования, коснувшиеся целей и содержания образования, воспитательной работы, организации школьной жизни и условий воспитательного влияния на подрастающее поколение. Школа становится открытой образовательной системой, в которой активно формируются демократические отношения, позволяющие в полной мере осуществлять гуманизацию образования как поворот школы к ребенку, уважению его личности, достоинству, доверию, принятию его личностных целей и запросов.

Понятие «открытой системы образования» привлекает современных исследователей педагогической мысли, так как является весьма перспективным в условиях демократического общества и рыночной экономики.

Синергетическая концепция предполагает переход от закрытой (замкнутой внутри ведомства) к открытой (доступной для воздействия общества) системе образования. Такой подход способен превратить образование из способа обучения человека в средство формирования творческой личности, обладающей синергетикой для дальнейшего роста и самосовершенствования.

Под открытостью мы, вслед за А.М. Новиковым, понимаем «активные партнерские связи образовательных учреждений с общественностью, различными общественными институтами, с предприятиями и организациями, с разными государственными ведомствами (учреждениями культуры, науки, службами занятости населения, социальной защиты и т.д.), а также другими учебными заведениями, что особенно актуально в связи с необходимостью создания системы непрерывного образования в стране и в каждом регионе» [1].

Вместе с тем открытость образования свидетельствует о возрастающей возможности играть все большую роль в жизни каждого человека. Открытость предполагает усиление позиции активности в образовательном процессе не только его субъектов педагогов и учащихся.

Активными субъектами образования становятся все граждане России: семья, родительская общественность, институты государственной власти, общественные организации и профессиональные сообщества. В рамках открытости социокультурные пре-

образования обеспечивают устойчивые связи школы с научной, культурной, социально-экономической жизнью общества. А это означает, что в обществе все больше ценятся личностные качества человека: ответственность, трудолюбие, активность, честность и порядочность и др. Позитивный характер открытости образования связан с возрастанием возможностей и свобод молодежи в организации своей жизни, в подготовке к самоопределению в трудовой и общественной деятельности.

Социокультурные изменения, происходящие в обществе, диктуют новые, более высокие требования к общеобразовательной школе в осуществлении образовательной деятельности и повышении качества образования школьников.

О становлении гражданского общества и общества открытого типа, о формировании нового социокультурного идеала типа личности, об информатизации социально-экономических условий жизни и о непрерывной профессионализации человека как об *основных признаках социокультурных преобразований* в обществе, определяющих социокультурные изменения в современной школе, говорили многие отечественные педагоги: Р.Ф. Абдеев, А.П. Булкин, О.С. Зайченко, М.И. Певзнер, Е.В. Пискунова, Н.Н. Моисеев, В.М. Слободчиков, П.А. Сорокин, и др.

Эти преобразования делают возможным более активное участие общественных структур в социально-педагогической деятельности школ и оценке её качества.

Во всем мире наблюдаются процессы расширения круга влияния потребителей образовательных услуг на их качество, внедрения элементов системы оценки качества образования, способствующей развитию школы и повышению качества образования (сочетание внутренней и внешней оценки; введение самооценки школы как основы для ее развития и др.).

В отечественных публикациях говорится о том, что «...общая региональная система оценки качества невозможна без участия гражданских институтов; цепочка может быть такой: гражданский заказ, работа с ним, интересы и потребности разных гражданских групп, дискуссия между ними, приход к какому-то общему видению результативности, выработка на этой основе норм, правил и регламента системы оценки качества» [2].

В некоторых регионах практикуют вовлечение в системы оценки качества образования такие службы, как ресурсные центры, центры занятости, центры социально-психологических и валеологических исследований, институты проектирования личностно-ориентированных педагогических систем и другие организации.

Европейская практика оценки качества образования идет по пути создания специализированных аккредитационных агентств — общественных организаций, занимающихся разработкой инструментария и методик оценки качества, а также проводящих проверки и подтверждающих качество образования. В компетенцию этих агентств входит также отбор и обучение экспертов, проводящих обследование, а также периодическая публикация материалов проверок, анализ результатов деятельности, проблем и перспектив систем качества в сфере образования.

Современные тенденции развития отечественного образования свидетельствуют об активно развивающейся практике привлечения общественных экспертов к оценке конкурсных проектов, осуществляемых в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

Большое количество общественных организаций участвовали в конкурсном отборе омских школ, особенно активно-профессиональные союзы работников образования. В состав комиссии вошли представители общественных организаций, не связанных с педагогической деятельностью, что позволило обеспечить разнообразие экспертных позиций разных социальных групп.

Как ни парадоксально, школа до сих пор остается одним из самых закрытых для общественного контроля социальных институтов [3]. Происходящие в школе системные процессы весьма нечетко осознаются директорским корпусом и педагогическими коллективами, внимание которых сосредоточено, прежде всего, на формировании знаний учащихся в рамках школьных учебных предметов. Школа не имеет системы получения объективной информации о самой себе и в этом смысле, лишена ключевого ресурса в принятии самостоятельных компетентных решений по вопросам своего развития [4].

Становится очевидным, что достижение качества образования невозможно без активного участия общественности в процедурах контроля за деятельностью образовательных учреждений. И речь идет не только об информировании общественности о результатах аттестации учебных заведений, а именно о ее непосредственном активном участии в оценке деятельности школ.

Анализ практики привлечения общественности к этой оценке позволил сделать следующие заключения:

— привлечение общественности носит фрагментарный характер, пока еще остаются нерешенными задачи систематизации, обобщения и презентации заключений экспертов, а также определения субъектов оценивания, т. е. кто именно может выступать в роли экспертов.

— 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 участия общественных структур в оценке деятельности школы.

Возникает вопрос о готовности самого общества принимать активное участие в этой оценке. С этой целью нами было проведено анкетирование, респондентами которого явились общественные организации, социальные партнеры пяти омских школ.

Исследование осуществлялось среди следующих фокусных групп: активные слои местного населения; органы управления образованием; производственные структуры разных форм собственности (потенциальные спонсоры, работодатели); культурно-просветительные организации; средства массовой информации; Советы ветеранов, комитеты территориального общественного самоуправления; родительская общественность; различные организации и ассоциации, фонды, другие организации, создаваемые местным населением и пр. Они действуют на разных уровнях, но реализуют нечто общее — создают адекватные условия для эффективного решения образовательных и социальных проблем, выступая при этом как субъекты образовательной политики страны и ее ресурсного обеспечения, как партнеры по взаимодействию.

Общее число участников составило 156 человек. Анализ анкет вышеперечисленных респондентов позволил сделать следующие предварительные выводы.

Первая группа вопросов касалась активности респондентов в участии в жизни школы, социума, и общества в целом. На первые три вопроса анкеты (1. *Участвуете ли вы в постоянно действующих общественных структурах?* 2. *Участвуете ли вы во временно создаваемых общественных структурах?* 3. *Участвуете ли вы в разовых мероприятиях, организуемых школой?*), были получены ответы, напрямую перекликающиеся с неоправданной пассивностью и инертностью общественных организаций в части взаимодействия со школой: ответ «*иногда, в некоторых разовых мероприятиях*» встретился у 84 % отвечающих, 13 % участников опроса дали ответ «*нет, не участвую*», и лишь 4 респондента (около 3 %) «признались», что участвуют в постоянно действующих или временно создаваемых общественных структурах, а также в мероприятиях, проводимых в школах.

По причине относительно нового подхода к оцениванию деятельности школы путем привлечения общественных и некоммерческих организаций (а не только силами органов образования, как это происходило до последнего времени) вопрос «*Насколько отработан механизм совместного с общественностью выявления проблем в образовании?*», предвосхитил почти единодушный ответ «*не разработан вовсе*», составивший около 87 % от числа респондентов (исключение составили около 13 % опрошенных, посчитавших, что этот механизм находится в стадии разработки); ни одного ответа «*разработан в полной мере*» не поступило.

На вопрос «*Насколько эффективно, на Ваш взгляд, общественность вовлечена в экспертизу образовательных программ, условий, процесса, результатов образовательной деятельности школ?*» подавляющее число респондентов (80 %) дали ожидаемый (прогнозируемый) ответ, что общественность пассивна в вопросах экспертизы деятельности школы. Приблизительно 15 % отвечающих выбрали дипломатичный ответ «*только некоторые представители общественности принимают участие в деятельности школы*». Лишь в 5 % случаев встречается положительный ответ «*да, участвую*».

Несколько иная картина наблюдается при подведении результата ответов на вопрос о *степени* уча-

тия общественных структур в делах школы, организации и проведении различных мероприятий. Здесь рейтинг положительных ответов заметно преобладает: 64 % респондентов считают, что участие общественности в школьных мероприятиях достаточно активное, 32 % определяют эту степень активности как высокую и только 4 % считают ее низкой. Из личной беседы с некоторыми участниками опроса стало известно, что именно этот вопрос показался им наиболее понятным и не вызвал затруднения в выборе ответа. Действительно, почти все опрошиваемые либо сами в недалеком прошлом являлись школьниками, либо в настоящее время имеют статус родителей учащихся, а стало быть, в памяти и тех, и других живы воспоминания о проводимых в школе мероприятиях с участием ветеранов войны и труда, шефов соседних предприятий, представителей районных и городских отделов народного образования. А уж присутствие в средних общеобразовательных школах педагогов художественных и музыкальных школ, деятелей театральных студий, дворцов творчества, станций юннатов, юных техников и т.п., которые вели и продолжают вести кружки и факультативы, расценивается как само собой разумеющееся.

На следующий вопрос анкеты «*Принимают ли участие общественные структуры в экспертизе конкурсов, социальных проектов, осуществляемых школой и пр.?*» были получены следующие ответы. Можно предположить, что для ряда отвечающих, слово «экспертиза» явилось слегка «пугающим», поскольку эксперт ассоциируется у большинства далеких от сферы образования лиц как авторитетный, обладающий большим опытом специалист, компетентный в области оцениваемого объекта. Причисление же к экспертной деятельности лиц некомпетентных в вопросах оценки и тем более экспертизы, требует существенной разработки механизмов участия общества в оценке, обучения общественных экспертов технологиям проведения экспертизы. Что касается самих объектов оценивания, то этот аспект требует детального рассмотрения, тем более что в одном ряду нужно оценить участие общественности в экспертизе как различных конкурсов, так и социальных проектов. Экспертиза конкурсов — это точечное одноразовое мероприятие: принял участие в качестве члена жюри конкурса, вынес свой вердикт относительно качества увиденного или услышанного, расписался в протоколе — миссия выполнена. Оценка же реализации социального проекта, который по своей сути представляет собой долгосрочный процесс, состоящий из целого ряда этапов, намного сложнее. Непогрешнее и поэтому несравнимо ответственнее. Не каждый респондент проникся всей серьезностью и полным пониманием сути этого вопроса, отсюда такие полярные по своей сути ответы: 46 % считают, что общественные структуры постоянно участвуют в экспертизе конкурсов и социальных проектов, а более 37 %, наоборот, сводят это участие на нет. Оставшиеся 17% отвечающих занимают промежуточное положение, довольствуясь обтекаемой формулировкой «*иногда, от случая к случаю*».

Нужно сказать, что система образования не только ждет поддержки и признания социума, она сама является активным участником регионального развития через социально значимые проекты, авторитет и педагогические возможности системы. И оценка социума для школы имеет немаловажное значение.

В ряде общеобразовательных школ города и области достаточно активно используются такие, новые для сегодняшнего дня формы работы с обществен-

ностью вообще и с родителями, в частности, как сходы граждан, переговорные площадки, открытые педагогические советы, экспертиза конкурсных документов лучших учителей и школ.

Восьмой вопрос анкеты «*Оцените соответствие широты и качества оказываемых образовательных услуг социальному заказу*», касающийся непосредственно образования, то есть наиважнейшей составляющей учебного процесса, не вызвал затруднения у респондентов, которые в большинстве случаев считают, что «*образовательные услуги полностью отвечают социальному заказу*» (такой ответ дало большинство опрошиваемых — 59 %); около 20 % выбрали ответ «*образовательные услуги лишь отчасти отвечают социальному заказу*»; пессимистический ответ «*к сожалению, современное состояние этой проблемы далеко от совершенства*» характеризует настроение 21% респондентов. Отметим, что у каждой социальной группы имеется собственный «заказ», или предложения к системе образования. Как правило, они связаны с подготовкой учащихся к успешной адаптации в современном обществе, развитием коммуникативных и творческих умений, предприимчивости, способности принимать решения и нести за них ответственность, формированием духовно-нравственных качеств. Поэтому «крен» в сторону положительной оценки соответствия качества образовательных услуг социальному заказу не может не вызывать удовлетворения.

И наконец, последний вопрос анкеты «*Насколько своевременно школа реагирует на изменение социокультурных условий, запросы общества, конъюнктурную ситуацию?*» дал совершенно неожиданные результаты: по мнению всего лишь 23% респондентов, школа «*идет в ногу со временем*», 12% отмечают, что школа «*не считает нужным вникать в проблему*», 65% считают, что «*школа готова реагировать, но не всегда это получается, в силу ряда причин*». В качестве таких причин в ходе личного опроса назывались, например, 1) слишком быстрые темпы развития инновационной деятельности центральных органов образования и, соответственно, их региональных отделений: корректируются существующие законопроекты, принимаются новые решения, создаются различные национальные проекты. (Школы не успевают приступить к реализации одних, поступает предложение выработать другие и т.п.); 2) своевременно реагировать на запросы общества в реальной практике достаточно сложно. Часть социальных институтов не может, в силу разных причин, сформулировать свой заказ системе образования. Различные социальные институты свой заказ формулируют разным языком — это могут быть квалификационные требования, общие представления о выпускниках или ожидания от самого процесса обучения.

На основании вышеизложенного можно сделать выводы о том, что в общеобразовательных школах г. Омска проблема организации общественного участия в оценке деятельности образовательных учреждений находится на стадии осмысления. Необходимость её решать осознают представители многих общественных структур, как и участники самого образовательного процесса. В целом можно констатировать, что на современном этапе общественные структуры еще недостаточно готовы к участию в оценке деятельности школ, причиной чему может служить отсутствие механизмов и технологий этой процедуры.

В целом проведенное анкетирование во многом прояснило картину взаимоотношений между школой,

с одной стороны, и общественными организациями, территориальными окружениями, учреждениями дополнительного образования и промышленными предприятиями, — с другой.

Бесспорно, что образование все больше становится открытым, ориентированным на общество и его представления о том, каким должно быть воспитание и развитие подрастающего поколения. Да и само общество проявляет все больший интерес к тому, что происходит в образовании.

Именно обществу надлежит сформировать органы, участвующие в управлении образованием, контролирующие как результаты, так и условия, а также ресурсное обеспечение сферы образования. Общественная составляющая экспертизы позволит обеспечить контроль за соблюдением действующего законодательства, прав личности ученика, родителей, педагогов; за качеством и условиями образования, за привлечением и использованием финансовых и материальных ресурсов, а главное — сделает деятельность школы более открытой и «прозрачной».

Библиографический список

1. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — С. 109.
2. А. Адамский. Оценка качества образования невозможна без участия гражданских институтов // Народное образование. — 2007. — № 4. — С. 24.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М.: Смысл, 1999. — 137 с.
4. Сергоманов П.А., Бруданова Н.П. Изменения в школе: одни проблемы... // Учитель (ноябрь-декабрь). — 2003. — С. 73–75.

ПОЗДНЯКОВА Татьяна Юрьевна, аспирантка кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры дизайна.

Статья поступила в редакцию 29.09.08 г.

© Т. Ю. Позднякова

УДК 371.044.2

М. В. ГОРДИЕНКО

Омский государственный педагогический университет

ИЗУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ПОЗИЦИИ ВЫЯВЛЕНИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ

На основании проведенного исследования обоснована необходимость и возможность воспитания качеств личности безопасного типа поведения у младшего школьника. Кроме того, уточнено понятие «личность безопасного типа поведения младшего школьника», а также выделены доминантные для педагогики качества личности безопасного типа поведения. Поскольку проблема безопасности детей на сегодняшний день очень актуальна, данные выводы могут быть использованы педагогами всех образовательных учреждений.

В последнее время в научной литературе, в средствах массовой информации все чаще поднимается вопрос, связанный с обеспечением безопасности личности. Однако вопрос безопасности как проблема начал осознаваться в полном объеме лишь в последние годы. Все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки данной проблематики на всех уровнях — личном, общественном и государственном.

Анализ литературы показал, что решение проблемы безопасности, прежде всего, связывается с воспитанием у человека качеств, обеспечивающих ему безопасность и характеризующих его как личность безопасного типа поведения.

Для подтверждения положения о возможности и необходимости воспитания качеств личности безопасного типа поведения именно в младшем школьном возрасте необходимо определиться в понимании самого термина «личность безопасного типа поведения», а также в наборе тех качеств, которые характе-

ризуют данную личность как личность безопасного типа поведения (далее ЛБТП).

Безусловно, безопасность человека в той или иной ситуации может быть обеспечена за счет различных качеств, свойств личности человека.

Для того чтобы дать определение какому-либо типу личности, необходимо выявить свойственные ей черты, качества, характеризующие ее как данный тип личности.

С философской точки зрения качество предмета, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. В связи с этим, в своем исследовании мы принимаем предложенное понимание «качества личности» как целостной характеристики ее своеобразия, устойчивой типологической характеристики личности, предложенное Н. М. Борытко [1].

При этом, как отмечает Л. А. Михайлов [2], существует сложность в том, чтобы определить, какие

компоненты личности являются ведущими. По мнению автора, в педагогической теории и практике личность должна представляться структурой, которая была бы минимизирована с точки зрения совокупности включенных в нее элементов, для того чтобы сосредоточиться на самом главном, существенном в ее анализе и проектировании, заняться педагогическим обеспечением становления и развития тех качеств и компонентов, за которыми в развитии «потянутся» другие.

Доминантными качествами личности безопасного типа поведения в педагогическом процессе, по мнению Л. А. Михайлова, должны стать развитие исследовательской инициативности и регуляторного опыта.

Автор в своем исследовании раскрывает структуру и сущность каждой из них с целью выявления их значения в системе безопасности жизнедеятельности.

Под *исследовательской инициативностью* Л. А. Михайлов предлагает понимать активное творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозированных результатов исследования, и их использованию для дальнейшего познания [2].

Развивая исследовательскую инициативность ЛБТП, дающую ей комфортное состояние в сложных социальных и других условиях, обеспечивающую ей возможность развития, как доминантного качества ЛБТП, необходимо учитывать накопленный опыт человека, который определяет подготовленность человека к преодолению трудностей и чрезвычайных ситуаций и помогает найти варианты в решении различного рода задач.

В исследовании Л. А. Михайлов указывает на то, что *регуляторный опыт* — он же опыт сознательно иницируемой субъектной активности обеспечивает человеку возможность успешного разрешения повседневных задач, позволяет осмысливать и осознавать (рефлексировать) условия их возникновения и трудности, возникающие на пути их решения и, кроме того, дает возможность человеку обрести относительную степень независимости от социального давления и природообусловленных зависимостей. Сформированность регуляторного опыта ЛБТ имеет практическую значимость во всех сферах жизни человека [2].

Регуляторный опыт, согласно исследованиям О. А. Конопкина [3], связан с проявлением субъектной активности, с осознанной саморегуляцией произвольной активности, в том числе одной из форм произвольной активности — безопасного поведения. На этом основании осознанную саморегуляцию мы понимаем как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению безопасным поведением, непосредственно реализующим достижение принимаемых человеком целей — сохранение идеалов, ценностей, жизни и здоровья.

Проведенный анализ доминантных для педагогики качеств личности безопасного типа поведения создает представление о самой личности безопасного типа поведения.

Термин «личность безопасного типа поведения» появился сравнительно недавно — в конце 20-го столетия, но можно заметить, какие прочные позиции

сегодня он занимает в политической, социологической и педагогической науках.

В результате рассмотрения содержащихся в научной литературе многообразных точек зрения на толкование этого понятия мы выявили необходимость уточнения данного определения, результатом которого явилось понимание того, что **личность безопасного типа поведения** — это человек, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости, и к защите себя, социума и природы от внешних угроз.

В своем исследовании Л. А. Михайлов рассматривает ЛБТП в двух аспектах: психофизиологическом и социальном.

Психофизиологическая характеристика ЛБТП выражается в адекватной и безопасной для окружающих деятельности психики и мозга человека, гармоничном соотношении социального и биологического в его психике.

Как утверждает Л. А. Михайлов, личность безопасного типа поведения должна отличаться гарантирующим безопасность жизнедеятельности уровнем психологической устойчивости и психологической готовности к действиям в различных жизненных ситуациях.

Социальная характеристика человека, обладающего качествами ЛБТП, по мнению Л. А. Михайлова, в применении безопасных способов самореализации в условиях взаимодействия с природой, информационной инфраструктурой города и коллектива, в условиях общественно-правовых отношений в обществе, гармоничного общения с другими людьми, при выполнении своего служебного долга по защите Родины, во взаимоотношениях с государственными, административными и правоохранительными органами, в отсутствии шовинизма в межконфессиональных, межнациональных, межэтнических отношениях и др.

Как утверждает Л. А. Михайлов [2], **содержание поведения ЛБТП** определяется наличием трех основных компонентов, единство и реальность которых существенно влияют на приобретение комфортного уровня взаимодействия сред обитания человека. Такими компонентами являются:

1. *Предвидение опасности* от среды и от собственного «Я», предполагающее знание опасностей, окружающих человека, владение физическими свойствами опасностей, влияющих на человека; правильную оценку ситуации (вид опасности; характер развития опасности, последствия опасности; наличие правовой и нормативно-практической направленности). При этом, как отмечает Л. А. Михайлов, предвидение опасности является основным компонентом, определяющим содержание поведения ЛБТП.

2. *Избежание влияния опасности*, для достижения которого человек должен знать природу возникновения, характер развития опасных ситуаций; знать свои возможности по преодолению опасности; уметь правильно оценить ситуацию и распределить свои силы и возможности на период избежания влияния опасностей;

3. *Преодоление опасности* (в случае, если избежать ее невозможно), что предполагает умение вести себя адекватно сложности опасной ситуации (в обществе, на воде, в лесу, при пожаре, в горах и т. д.); знание способов защиты и владение навыками по их применению (способы заблаговременного укрытия от опасности, способы защиты во время воздействия опасности, применение способов борьбы с последствиями опасностей); владение навыками само- и взаимопомо-

щи (при ранении, в условиях автономного выживания в природе, при ожогах, при поражении током, при укусах насекомых и т. д.).

Поскольку дети всегда были и есть самой уязвимой частью общества, открытой для всех опасностей и угроз, в современной педагогической науке нет разногласий по поводу того, когда необходимо начинать формировать основы безопасного поведения у детей. Сегодня такая работа начинается уже в дошкольном возрасте. Однако если дошкольники находятся под постоянной опекой взрослых и, как правило, не сталкиваются с ситуациями, требующими принятия самостоятельных решений, младший школьник впервые попадает в ситуации опасные или потенциально опасные. Связано это и с психологическими особенностями этого возраста, и с новым социальным статусом, который они приобретают, а также во многих случаях с изменением режима жизни ребенка (необходимостью самостоятельного передвижения по городу, увеличением доли времени, проводимого отдельно от взрослых, и т. д.).

При этом возникают вопросы: существуют ли предпосылки, проявляющиеся в особенностях возраста, к воспитанию качеств личности безопасного типа поведения у младшего школьника, возможно ли говорить о младшем школьнике как о личности безопасного типа поведения?

Традиционно в психолого-педагогической литературе при характеристике младшего школьника указывают на возникновение нового уровня потребностей, позволяющих ему действовать, руководствуясь своими целями, нравственными требованиями и чувствами, возникновение требовательности и избирательности в отношениях со сверстниками, развитие познавательного отношения к миру, формирование внутренней позиции школьника. Ведущим видом деятельности младшего школьника становится учение. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Однако ребенок сохраняет много детских качеств — наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Как и дошкольник, он отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, общей недостаточностью воли. Кроме того, этот возраст характеризуется развитием коммуникативной деятельности как построенной по правилам взаимодействия с учителем, так и учебно-делового общения с одноклассниками. (А. С. Белкин [4], Р. В. Овчарова [5] и др.)

Однако происходящие в нашей стране глубокие социально-экономические и идеологические перемены не могут не отразиться на развитии ребенка. Пересмотр идеалов, ценностей, изменение самой атмосферы жизни взрослых является объективной предпосылкой возникновения нового образа, ориентаций, интересов современных детей. Поэтому, несомненно, младший школьник начала XXI века по своим характеристикам значительно отличается от младшего школьника даже конца XX века. И связано это с тем влиянием, которое на него оказывают различные социальные факторы.

Среди таких факторов, или социальных явлений, влияющих на жизнедеятельность отдельных социальных групп, в научной литературе указывается *фактор информатизации*, в связи с все возрастающей ролью и влиянием средств массовой коммуникации в жизни общества, *фактор рыночных отношений*, в связи с формированием экономического сознания общества, проявлением интереса к богатству, материальному достатку, *фактор переориентация психологии общества с коллективистской на индивидуалистическую модель, фактор изменений, происходящих в современной семье*.

Г. Ф. Гаврилычев в своем исследовании выявляет возрастные особенности современного младшего школьника, появившиеся и проявившиеся под действием тех или иных социальных факторов, среди которых:

— современный младший школьник характеризуется зрелостью суждений, определенной независимостью;

— современный младший школьник раньше начинает думать о своем будущем, включается в деятельность, занятия, обеспечивающие ему знания, умения, которые потребуются в его будущей работе;

— современному младшему школьнику характерен практицизм;

— у современного младшего школьника идеалы менее романтичны, идеал — образ сильного, всемогущего, жестокого, умеющего постоять за себя сверхчеловека, обладающего властью и деньгами;

— современный младший школьник утрачивает безграничную веру в сказку, оптимизм;

— для современного младшего школьника взрослые теряют позиции незыблемого авторитета (на вопрос: «К кому бы обратился за помощью, советом, поддержкой?» получили ответы: к маме — 82%; к папе — 40%, к друзьям — 31%, к учителю — 14%, к другим взрослым — 5%);

— современный младший школьник способен понять свои слабости, недостатки, способен сравнить себя с другими, самого себя в настоящем и прошлом, оценить себя, т. е. способен к самоанализу и рефлексии;

— современный младший школьник нередко расстегивает, переживает отчуждение от семьи (60% ответов на вопрос: «Что тебе дороже всего в жизни?» были связаны с семьей, 10% с жизнью самой);

— современный младший школьник ощущает непонимание со стороны взрослых;

— современный младший школьник теряет чувство защищенности (именно потребность в защищенности, уверенности в своих силах вышла на первое место по результатам диагностики), нуждается в поддержке, в ласковом слове, внимании, помощи;

— современный младший школьник может определить свое отношение к различным явлениям;

— у современного младшего школьника достаточно ярко проявляется готовность к восприятию и осмыслению окружающей его жизни [6].

Такие возрастные особенности современного младшего школьника, как зрелость суждений и определенная независимость, практицизм и заинтересованность своим будущим, создают, по нашему мнению, основания для воспитания качеств личности безопасного типа поведения.

Среди перечисленных характеристик несомненно есть характеристики, использование которых, по нашему мнению, будет способствовать более успешному воспитанию качеств ЛБТП. Среди них, например, способность к самоанализу и рефлексии, готовность к восприятию и осмыслению окружающей их жизни и др.

Но есть и те, которые необходимо осознать как негативный фактор социальной среды и учитывать его при проектировании воспитательного процесса (например, потеря взрослыми позиций незыблемого авторитета, отчуждение от семьи, непонимание со стороны взрослых и др.).

О степени проявления качеств личности безопасного типа поведения у младшего школьника можно

судить на основании проведенной нами диагностики, в которой участвовали учащиеся вторых классов МОУ «Гимназия № 159» г. Омска (в количестве 82 человек). Объектом диагностики выступало состояние качеств ЛБТП у младшего школьника. Процедура диагностирования состояла в выявлении актуального состояния качеств ЛБТП у младшего школьника, анализе явлений, установлении закономерных связей, раскрытии их проявления в конкретных условиях воспитательного процесса начальной школы.

На основании анализа содержания качеств ЛБТП был проведен подбор комплекса методов и методик, позволяющих получить необходимый объем эмпирической информации об исходном состоянии качеств ЛБТП у младшего школьника. Так, исходя из утверждения Л. А. Михайлова о том, что исследовательская инициативность образует единое семантическое поле с такими понятиями как «познавательная активность», для выявления уровня развития исследовательской инициативности был использован субтест «Познавательная активность».

По утверждению О. А. Конопкина [3], накопление субъектом регуляторного опыта обеспечивается способностью личности к осознанной саморегуляции произвольной активности, поэтому с целью выявления уровня развития способности младшего школьника к саморегуляции мы использовали субтест для определения уровня развития самоконтроля 16-факторного теста Кеттелла.

Кроме того, для нашего исследования интерес представляет способность осуществления субъектом регуляции такой формы своей активности как безопасное поведение. Согласно проведенному анализу научной литературы, безопасное поведение личности обеспечивается способностями к анализу ситуации, к избеганию, предвидению, преодолению опасности, которые составляют содержательную основу социального интеллекта личности, поэтому для выявления способности младшего школьника к анализу ситуации, успешного разрешения повседневных задач, способности к осмысливанию и осознанию условий их возникновения мы использовали два субтеста «Истории с завершением» и «Группы экспрессии» методики оценки социального интеллекта детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, разработанной Я. И. Михайловой на кафедре психофизиологии ребенка РГПУ им. А. И. Герцена.

Анализ данных диагностики дает представление о наличии у младших школьников такого качества личности как исследовательская инициативность, а также о невысоком уровне развития данного качества у детей. Так, лишь у 29 % детей отмечается наличие продуктивной формы познавательной активности — высокий уровень исследовательской инициативности. На основании того, что исследовательская инициативность, пронизывая все виды деятельности человека, выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в приобретении социального опыта, что проявляется в способности человека ставить и решать задачи в различных сферах жизни, можно предположить, что у большинства детей возникнут трудности в поисках решения разного рода ситуаций, в том числе и опасных, в построении конструктивных взаимоотношений со сверстниками и со взрослыми.

В результате диагностики способности младшего школьника к саморегуляции произвольной активности обнаружили, что 8 % детей (7 человек) имеют высокий уровень развития самоконтроля, что свидетельствует о хорошей социальной приспособленности

этих школьников и умении контролировать свое поведение, в то время как у 48 % детей (39 человек) зафиксирован низкий уровень развития способности к самоконтролю, то есть почти половина исследуемых детей не умеет контролировать свое поведение, их деятельность в большинстве случаев неупорядочена и импульсивна. Этим детям, как правило, сложно инициировать, выстраивать, поддерживать и управлять разными видами и формами собственной произвольной активности, в том числе и безопасным поведением, реализующим достижение принятой ребенком цели — обеспечение собственной безопасности.

Анализ данных диагностики фактора познания результатов поведения у младших школьников позволяет сделать вывод о том, что лишь 39 % обследуемых детей обладают способностью предвидеть последствия поведения. Велика вероятность того, что эти школьники в большинстве возникающих в повседневной жизни ситуациях способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Эти данные подтверждают выводы, сделанные Г. Ф. Гаврилычевым о способности младшего школьника к восприятию и осмыслению окружающей жизни. Большинство же детей (61 %) плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Эти дети могут часто попадать в конфликты, в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Кроме того, большинство детей испытывают трудности в правильном оценивании состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям (мимике, позам, жестам), а значит, в общении они в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. Поэтому велика вероятность возникновения ошибки в понимании смысла слов собеседника потому, что не происходит учет (или неправильно учитывают) сопровождающих их невербальных реакций, а следовательно, велика вероятность возникновения ошибки в анализе ситуации.

На основании выявленных особенностей в развитии младшего школьника, проведенной диагностики можно уточнить определение личности безопасного типа поведения, ограничив его рамками возраста, а также, учитывая то, что младший школьник не в состоянии в полной мере защищать социум и природу от внешних угроз. Поэтому **личность безопасного типа поведения младшего школьника** — это ребенок младшего школьного возраста, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости — к защите себя от внешних угроз.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет выявить проблему необходимости целенаправленного воспитания качеств личности безопасного типа поведения в младшем школьном возрасте. Кроме того, диагностика исходного состояния качеств личности безопасного типа поведения у младших школьников, позволившая констатировать наличие и при этом недостаточный уровень их развития, свидетельствует о возможности воспитания данных качеств у детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография ; науч. ред. Н.К.Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2001. — 181 с.

2. Михайлов Л.А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис....д-ра пед. наук. — СПб., 2003. — 340 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. — М.: Знание, 1980 — 243 с.
4. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. — М.: Новая школа, 1993. — 256 с.

6. Гаврилычев Г.Ф. Современный младший школьник. Какой он? / Г.Ф. Гаврилычев // Начальная школа. — 2004. — № 3. — С. 13 — 19.

ГОРДИЕНКО Мария Владимировна, аспирантка кафедры педагогики.

Статья поступила в редакцию 23.06.08 г.
© М. В. Гордиенко

УДК 37/034 : 23/28

Н. В. БАТАКОВА

Чайковский государственный
институт физической культуры

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме разработки концепции духовно-нравственного воспитания одаренных детей на основе психологического, педагогического и богословского знания, а также представлений о феномене православного духовного воспитания. В статье с учетом полинационального характера современной социокультурной и педагогической реальности рассматривается один из возможных вариантов построения целостной концепции духовно-нравственного воспитания одаренных детей средствами православной культуры.

Особенность российской культурно-педагогической традиции состоит в безусловном приоритете воспитания в образовательном процессе.

«Образование без воспитания есть дело сложное и опасное, — писал известный педагог, историк и философ И. А. Ильин. — Оно создает чаще всего людей полуобразованных, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [1].

История образования свидетельствует: если воспитание уже не отвечает на вопрос, как жить достойно, оно становится ненужным, и наступает кризис — общество утрачивает свои гуманистические функции, перестает быть питательной средой духовного и нравственного развития личности. Главная задача воспитания — это развитие духовности. В воспитании должны оптимально сочетаться интересы личности, общества и государства. Интерес личности состоит в свободном саморазвитии и сохранении своей индивидуальности, интерес общества, — чтобы это саморазвитие осуществлялось на нравственной основе. Интерес же государства состоит в том, чтобы все дети стали достойными гражданами своего Отечества, способными возродить его славу и процветание [2].

Анализ современных исследований по проблемам духовности в воспитании показывает, что в педагогике, к сожалению, продолжает превалировать традиционная подмена духовного различными аспектами этического, физического и гражданского воспитания. Отмеченное преобладание, как нам представляется, объясняется тем, что взгляд на проблему духовности человека, с одной стороны, вполне очерчен границами духовной сферы его жизни, которая включает в себя науку, искусство и религию; с другой —

затуманен, так как «уловить» это явление на уровне личности весьма затруднительно. Ныне, в условиях переходного состояния общества, материалистическая методология первичности материального и вторичности духовного, доминировавшая при социализме, столь четко перестала восприниматься. Вот почему современный подход к воспитанию ориентирует на поиск ответов в плоскости диалога религиозного и светского, что несет в себе конструктивные возможности разработки теоретических основ воспитания духовности. Здесь следует учитывать и то, что сегодня в обществе происходит устойчивое возрождение религиозного мировоззрения, а в современных социальных теориях религия все чаще рассматривается как фактор, способствующий поддержанию стабильности общества и как стимулятор нравственного развития современного человека и, в том числе, и в большей степени — одаренной молодежи.

Известно и то, что знания и вера в жизнедеятельности людей совсем не исключают друг друга и не мешают друг другу. Как показывает культурно-историческое развитие человечества знания и вера также не могут заменить или уничтожить друг друга [5]. Примерами такого единения знания и веры, то есть равновесия научного и религиозного мировоззрения, выступают выдающиеся ученые, которые в свое время были одаренными детьми. А. Эйнштейн, Д.И. Менделеев, Д.С. Лихачев, внесшие значительный вклад в мировую культуру. При этом они оставались и глубоко верующими людьми [3].

Изменения, прошедшие в системе реформируемого образования России за последние годы, их определенная направленность на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образова-

тельные технологии изменили отношение и к учащимся, проявляющим неординарные способности. Появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, ставящие основной своей целью выявление, обучение, развитие одаренных детей.

Однако и поныне высокоодаренные дети продолжают испытывать значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками, в сложности вхождения их в детский коллектив, недостаточной сформированности волевых привычек и в неумении адекватно пережить неудачу, в критическом отношении к себе, несоответствии между высоким интеллектуальным развитием и развитием двигательных навыков, и в целом навыков саморегуляции. В дальнейшем значительная часть этих учащихся испытывает большие трудности в личностном и профессиональном становлении. Это обуславливает необходимость поиска новых подходов к проблеме воспитания одаренных детей, в числе которых — возвращение к использованию Православия, как традиционной культурно-образующей религии России. И поиск этих новых подходов должен опираться на весь исторический путь развития нашей страны, ибо Россия выросла на духовных основаниях православного верования. Именно благодаря Православию Россия обрела великую живопись, великую музыку и великую литературу, величие которых на протяжении минувших веков связывалось с их духовным содержанием. При этом нужно учитывать, что истоки данной духовности, ее тематика, идеи и образный язык восходят к православной этике и истории христианства [4].

Главная ценность религии в воспитании и развитии одаренных детей состоит в том, что объектом ее воздействия является внутренний мир человека, который назван духовным. Духовность есть союз ума, чувства и нравственности.

Таким образом, одним из наиболее эффективных путей решения проблемы духовно-нравственного воспитания одаренных детей выступает связь воспитания с необходимостью расширения их культурного пространства за счет включения православной культуры в воспитательный процесс. При этом молодыми людьми могут быть использованы, принятые в христианстве, эталоны оценки при решении познавательных и жизненных проблем.

Очевидно, что однозначного пути решения, совокупности проблем, которые выдвигает жизнь, нет. Наиболее острой из названных проблем, на наш взгляд, является нехватка в школах талантливых воцерковленных учителей, способных работать в том числе и с одаренными детьми, а «создание педагогической православной среды первоначальная задача наших школ», — говорил в свое время выдающийся православный педагог протоиерей Василий Зеньковский [4]. Эта педагогическая православная среда в учебных заведениях г. Чайковский формируется, например, при воскресной школе, путем проведения занятий для детей и взрослых. Занятия, кроме родителей, посещают педагоги музыкальной и общеобразовательных школ города.

Кроме того, ректор Чайковского государственного института физической культуры рассматривает вопрос о возможности взаимодействия и систематических встреч студентов и преподавателей вуза с православными священниками, а с нового учебного года в ДМШ № 2 на хоровом отделении планируется ввести специальный курс «Формирование основ духовно-нравственной культуры ребенка».

Привлечение общественного внимания к проблеме объединения людей вокруг возрождения идеи духовно-нравственного воспитания детей и юношества средствами православного искусства, стало результатом обобщения накопленного нами опыта. В г. Чайковский автором статьи в 2003 г. была разработана и реализована инновационная программа «Фестиваль православного искусства «Сретенье Господне», основными задачами которой являлось возрождение у населения интереса к церковному искусству, исследование потребности в позитивном росте духовной культуры личности, а также благотворного влияния механизма воздействия музыки на внутренний мир человека. Указанная инновационная программа была реализована на Сретенских фестивалях и в последующие годы.

Важно отметить, что процесс реализации этой инновационной программы объединил много разных людей: преподавателей, родителей, учеников православной воскресной школы и ДМШ № 2, духовенство и прихожан городских храмов, деятелей культуры, представителей администрации города и Благочиние Чернушинского и Чайковского округов Пермского края. Участниками фестиваля стали детские и взрослые хоровые коллективы городов Пермского края и Удмуртской Республики, география участников которых с каждым годом расширяется.

На наш взгляд, эта программа должна быть вариативной: она может изменяться не только по тематике, например, «Свете тихий», «Божественная литургия как символическое отображение земной жизни и искупительного подвига Иисуса Христа» или «Сретение Господне», но и по составляющим компонентам. В рамках фестиваля могут быть проведены конкурс детского рисунка («Православный храм как центр жизни христианина»), выставка церковной утвари, старинных икон, религиозных книг («Храм-история, убранство и современность»), семинар-практикум для преподавателей и руководителей детских творческих коллективов и объединений («Традиции православного пения в детских хорах») и многое другое, способствующее возрождению духовности и сохранению православных традиций.

Таким образом, изучение проблем духовно-нравственного воспитания в детской и молодежной среде показало, что осуществляемая в этом направлении в г. Чайковский деятельность достаточно активно поддерживается родителями, привлекает к себе всё больше сторонников, в том числе и одаренных детей, что может стать залогом их последующей эффективной деятельности как в частной, так и общественной практике.

Библиографический список

1. Ильин И.А. Основы христианской культуры. - СПб. : Шпиль, 2004. — 352 с.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. — М. : 1993. — 300 с.
3. Толмашова М.С.. Духовное возрождение через музыку. Школа духовности: журнал. — 2001. — №1. — 47 с.
4. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 -2001 годы / Вестник образования. — 1999. - №12. — С. 16 — 49.
5. <http://www.rchqi.spb.ru/lzdat>.

БАТАКОВА Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук.

Статья поступила в редакцию 10.09.08 г.

© Н. В. Батакова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ЮНЫХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В результате проведенного исследования сформулированы компоненты готовности к профессиональному самоопределению юных железнодорожников, представлены их качественные и количественные показатели уровня готовности к профессиональному самоопределению. Предложено статистическое обоснование результатов педагогического эксперимента. Полученные результаты исследования могут быть использованы и учтены при изучении профессионального самоопределения ребят на других детских дорогах и учреждениях дополнительного образования.

Сегодня «Концепция непрерывного профессионального образования ставит ученика перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности». Концепция программы модернизации российского образования на период до 2010 придает особое значение системе дополнительного образования, инновационным программам, направлению на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной жизни, обеспечению готовности к профессиональному самоопределению, созидательной и преобразующей трудовой деятельности [1].

В ОАО «РЖД» путем содействия в профессиональном самоопределении молодежи, совершенствования комплекса учебно-воспитательной работы обеспечивается целенаправленный и непрерывный приток кадрового потенциала. Начальной ступенькой в этом занимают детские железные дороги — дороги с шириной колеи в 750 мм, стрелочными переводами, станциями и платформами, составами из 6 — 8 вагонов. Специфика деятельности детских дорог заключается в том, что на ней работают подростки под руководством взрослых. В течение 3 — 5 лет осваиваются профессии машиниста, проводника, путевого обходчика, дежурного по станции, диспетчера дороги, ревизора, помощника машиниста, стрелочника. Вовлечение подростков в машинистскую деятельность, связанную с областью их профессиональных интересов, призвано способствовать успешному разрешению личностных противоречий, образующих движущие силы развития профессиональной направленности и профессионального самосознания [2]. Деятельность школьника в определенной области приводит его к первичным трудовым навыкам, необходимым в будущем, раскрывает динамику усвоения им знаний и развития навыков. Происходит физическое и психическое приспособление учащегося к новой среде, условиям труда, к рабочим операциям [3], молодой человек получает опыт работы, определяет, насколько соответствует характер работы его способностям и умениям [4]. Это подтверждается всем опытом профориентационной работы.

Изучение и анализ научной литературы показал, что в теории и практике накоплены ценные идеи, раз-

работаны методологические подходы, концепции, связанные с рассматриваемой проблемой. Так, психолого-педагогические основы профессионального самоопределения личности рассматриваются в трудах Н. Э. Касаткиной, Е. А. Климова, А. М. Кухарчук, Н. С. Пряжниковой, В. Ф. Сафина, С. Н. Чистяковой и др. Методологические основы профориентации раскрыты в работах А. Е. Голомштока, Н. Н. Захарова, В. С. Ильина, Л. А. Йовайши, С. Фукуямы, Н. Н. Чистякова и др. Т. М. Горшец, И. В. Тимонина, И. Д. Чечель и др. разрабатывают проблему профессионального самоопределения учащихся инновационных учебных заведений. Г. В. Девяткина, Н. А. Заруба, Е. Л. Руднева исследуют процесс формирования профессиональных намерений школьников в условиях профильного обучения. Теорию и практику формирования профессионального самоопределения в условиях непрерывного образования изучают Н. Э. Касаткина, Е. В. Филатова и др. Исследования в области допрофессиональной подготовки рассматриваются в трудах К. К. Платонова, А. Н. Бритвихина, Е. А. Климова, Н. Д. Левитова, Н. А. Рыбникова, в диссертационных работах Сидоренко С. А., Скворцова Г. И. и др.

Изучая профессиональное самоопределение молодежи в системе железнодорожного транспорта, мы выделили проблему готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению. Стоит отметить, что юные железнодорожники — работники Красноярской детской железной дороги — ребята в возрасте 10 — 14 лет. Психологи (В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др.) определяют данный возраст как время возникновения профессиональных намерений, активных проб, направленных на осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в жизни. Поэтому нами была поставлена задача определить критерии и уровни готовности профессионального самоопределения, а также проверить эффективность разработанной программы, направленной на формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Исследование проблемы формирования профессиональной готовности базируется на личностно-деятельностном подходе в общей теории деятельности

(С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, В. Д. Шадриков и др.). Понятие готовности связывается с понятием психологической установки (Д. Н. Узнадзе), социально-фиксированной установки, характеризующей общественное поведение личности (Е. С. Кузьмин, В. А. Ядов и др.); готовность рассматривается как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн), как качество личности (К. К. Платонов), как состояние подготовленности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.), как способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.) [5].

Мы придерживаемся точки зрения Давыденко Т. Н., которая рассматривает готовность как устойчивую характеристику личности, действующую постоянно и включающую положительное отношение к деятельности, в том числе профессиональной, черты характера, способности, темперамент, мотивацию, знания, умения навыки, способствующие осуществлению конкретной деятельности [6].

В своих исследованиях М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович выделяют следующие элементы для возникновения психологической готовности к различным видам деятельности.

1. Осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей.
2. Осмысление и оценка условий, в которых будут протекать действия.
3. Определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задачи.
4. Прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов.
5. Оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний.
6. Мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами.

В понятие готовности к профессиональному самоопределению входит мотивационный компонент (ответственность за выполнение задач); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности); операциональный (владение способами приемами деятельности, необходимыми ЗУНами и др.); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями); оценочный (самооценка своей подготовленности) [7].

Полагаясь на данную структуру и исследования С. Н. Чистяковой [8], А. П. Чернявской [9], в готовность профессионального самоопределения мы включили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, ориентационный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный. Готовность юного железнодорожника к профессиональному самоопределению предусматривает сформированность всех составляющих ее компонентов.

Для проведения исследования нами была разработана анкета, использованы такие диагностические методики, как «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской, «Профессиональная мотивация учащегося» Л. А. Верещагиной, «Оценка самоконтроля общения» М. Снайдера, методика «Кто Я», направленная на выявление умения предъявить себя, методика изучения самооценки, проективную методику «Незавершенные предложения» (например, я собираюсь быть..., потому что...).

Мы изучили уровень готовности к профессиональному самоопределению у 69 юных железнодоро-

рожников Красноярской детской железной дороги. Исследования показали, что 53 % юных железнодорожников думают о своем будущем, но не могут определиться. Отчетливо представляют себе свое будущее 43 % юных работников, у 32 % есть цель в жизни. Наиболее важным для подростков выступает успешная профессиональная деятельность (41 %) и счастливая семейная жизнь (для 54 % девочек). Четкие профессиональные намерения имеют только 28 % юных работников, еще не выбрали профессию 49 % подростков. Всего юные железнодорожники назвали 28 профессий. 19 % ребят видят свое будущее в сфере транспорта, 16 % — в сфере юриспруденции, столько же (16 %) не знают, в какой сфере будут работать. Юных железнодорожников привлекает интересная работа (22 %) и уровень оплаты труда (12 %). 41 % ребят собираются работать с людьми, в большом коллективе (38 %) и на государственном предприятии (33 %). Ведущими мотивами выбора профессии для большинства подростков (48 %) является мотив социальной значимости труда. Для освоения профессии 60 % работников детской железной дороги успешно учатся по соответствующим предметам, 22 % ребят общаются с людьми, работающих в соответствующей области, а 19 % подростков читают книги, журналы по выбранной профессии. Собираются получать профессию и в техникуме, и вузе 39 % юных работников.

Используя нормативное распределение, мы определили уровни компонентов готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению и получили следующие данные (табл. 1).

Из данных видно, что большинство юных железнодорожников (39,1 %) имеют средний уровень готовности к профессиональному самоопределению.

Количественный анализ позволил нам дать качественную характеристику уровня готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению.

Юные железнодорожники с высоким уровнем готовности отчетливо представляют себе свое будущее, ставят цель в жизни, важным для них является успешная профессиональная деятельность, уже определились с выбором профессии, собираются получить профессию в вузе, умеют организовать свой досуг, основное время уделяют учебе и увлечениям. Характерен высокий уровень автономности, информированности о мире профессий, планирования и принятия решения, а также эмоциональной включенности в ситуации принятия решения.

У ребят с низким уровнем готовности нет четких предпочтений, не поставлена цель в жизни, еще не выбрали профессию, но планируют ее осваивать в училище и техникуме, большую часть времени проводят с друзьями, помогают родителям и занимаются учебой. Характерен низкий уровень автономности, информированности о мире профессий, планирования и принятия решения, а также эмоциональной включенности в ситуации принятия решения.

Для юных работников со средним уровнем готовности важным является семейная счастливая жизнь, они не могут определиться, но думают о будущем, нравятся несколько профессий и намерены поступать в техникум. Основное время уделяют увлечениям и общению с друзьями. Характерен средний уровень автономности, информированности о мире профессий, планирования и принятия решения, высокий уровень эмоциональной включенности в ситуации принятия решения.

Для ребят с разными уровнями готовности свойственен средний коммуникативный контроль, высокая

Результаты констатирующего исследования уровня готовности к профессиональному самоопределению юных железнодорожников, % (n=60)

Компоненты	Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Автономность		21,7	44,9	33,3
Информированность о мире профессий и умение соотносить информацию со своими особенностями		24,6	47,8	27,5
Умение принимать решения		29,0	37,7	33,3
Умение планировать свою профессиональную жизнь		24,6	46,4	29,0
Эмоциональная включенность в ситуацию решения		24,6	46,4	29,0
Общий уровень готовности к профессиональному самоопределению		26,1	39,1	34,8

Результаты статистического сравнения компонентов готовности к профессиональному самоопределению юных железнодорожников контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента

Показатели (%)	1	2	3	4	5	Q
Контрольная группа	81,2	63,6	31,8	40,9	63,6	68,2
Экспериментальная группа	72,2	72,2	33,3	27,8	94,4	83,3
F*	0,68	0,58	0,1	0,87	2,57	1,12
p	≤0,101 незн.	≤0,101 незн.	≤0,101 незн.	≤0,101 незн.	≤0,004 знач.	≤0,101 незн.

Условные обозначения: 1 – автономность, 2 – информированность о мире профессий и умение соотносить информацию со своими особенностями, 3 – умение принимать решения, 4 – умение планировать свою профессиональную жизнь, 5 – эмоциональная включенность в ситуацию решения, Q – общий уровень готовности. F* – величина критерия Фишера, p – уровень статистической значимости.

потребность в общении, среднее умение слушать, завышенная самооценка и средний уровень самопродвигания.

Проведенное исследование показало необходимость совершенствования работы по подготовке юных железнодорожников к профессиональному самоопределению. Под руководством начальника Красноярской детской железной дороги Л. В. Сергучкиной нами была разработана допрофессиональная образовательная программа «Юный железнодорожник», направленная на профориентационную работу с подростками в возрасте 10 – 14 лет. Данная программа включает 3 блока дисциплин: учебно-профессиональный, общеразвивающий и психологический, которые предполагают дифференцированный подход с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, призваны обеспечить становление способности к самоопределению, позволяют установить степень достижения промежуточных и итоговых результатов и выявить сбой в прохождении программы. Учебно-профессиональный блок направлен на теоретическое и практическое освоение железнодорожных профессий, общеразвивающий позволяет расширить кругозор, психологический блок направлен на развитие навыков эффективного общения со взрослыми, сверстниками, пассажирами, самопознание своих особенностей, формирование системы понятий, представлений, умений, необходимых для профессионального выбора. Психологический блок включает в себя 3 направления: тренинг обще-

ния, тренинг «Кто Я?» и тренинг профессионального самоопределения.

В целях обоснования эффективности психологического блока в разработанной программе были образованы две группы — экспериментальная и контрольная. Результаты статистического сравнения компонентов готовности к профессиональному самоопределению юных железнодорожников контрольной и экспериментальной групп показаны в табл. 2.

Эти данные свидетельствуют о следующем. Статистически достоверных различий между группами не обнаружено, т.е. количество юных железнодорожников контрольной группы с общим уровнем готовности примерно такое же, как и ребят из экспериментальной группы. Можно отметить лишь некоторые тенденции. В 1,7 раза увеличилось количество юных железнодорожников с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению, в 1,9 раза снизилось количество ребят с низким уровнем готовности.

Статистически верным (на уровне 1 %) оказалось преимущество юных железнодорожников экспериментальной группы над подростками из контрольной группы по одному компоненту готовности к профессиональному самоопределению — эмоциональной включенности в ситуацию решения.

Результаты статистического сравнения компонентов готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению контрольной и экспериментальной групп после эксперимента показал,

что лишь по показателю эмоциональной включенности в ситуации решения сдвиги у подростков экспериментальной группы достигли 1 % уровня статистической достоверности. Остальные различия были незначительны и статистически недостоверны.

Полученные в ходе констатирующего исследования и педагогического эксперимента данные позволяют сделать выводы о том, что разработанный курс в рамках психологического блока допрофессиональной образовательной программы не эффективен для формирования готовности к профессиональному самоопределению. В связи с чем нами были поставлены следующие задачи:

1. Переработать программу, внести изменения в ее структуру и содержание.

2. Изменить контроль за результатами подготовки юных железнодорожников к профессиональному самоопределению, доработать критерии эффективности программы.

В целом, полученные результаты исследования могут быть использованы и учтены при разработке подобных программ, при изучении профессионального самоопределения ребят на других детских дорогах и учреждениях дополнительного образования.

Библиографический список

1. Концепция программы модернизации российского образования на период до 2010 года. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 24 с.
2. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. / П.А. Шавир. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников: Пер. с лит. / Л.А. Йовайша. — М.: Педагогика, 1983. — 129 с.

4. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. / С. Фукуяма; МГУ. — М., 1989. — 108 с.

5. Шалавина Т.И., Кочкина Л.С. Методика личностного и профессионального самоопределения детей-сирот: метод. пособие / Т.И. Шалавина, Л.С. Кочкина; ИПК. — Новокузнецк, 2002. — 132 с.

6. Давыденко Т.Н., Кирий Н.В. Внутришкольное управление процессом профессионального самоопределения учащихся: учеб.-метод. пособие / Т.Н. Давыденко, Н.В. Кирий; БелГУ — Белгород, 2003. — 160 с.

7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Мн.: БГУ, 1976. — 176 с.

8. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие; под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкина; Институт общего среднего образования РАО — М., 1997. — 80 с.

9. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. / А.П. Чернявская. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 96 с.

СОКОВА Светлана Викторовна, ведущий психолог отдела управления персоналом Красноярского отделения дороги — структурное подразделение Красноярской железной дороги — филиала ОАО «РЖД», аспирантка кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология» Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск).

Статья поступила в редакцию 21.08.08 г.

© С. В. Сокова

Книжная полка

Тимкин С. Л. Педагогическая система вуза в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий: монография / С. Л. Тимкин. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. — 385 с. (переплет).

Приведены результаты теоретических и опытно-экспериментальных исследований внедрения ДОТ в учебный процесс современного вуза. На репрезентативной выборке статистически достоверно выявлены и обоснованы мотивационные модели и механизмы адаптации студентов к ДОТ. С применением методов факторного и кластерного анализа рассмотрены результаты внедрения интернет-обучения в традиционный учебный процесс и в результате этого получены математизированные модели, количественные критерии и параметры качества процесса обучения.

Для преподавателей и менеджеров, проектирующих образовательные системы и курсы дистанционного обучения.

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55

E mail: karpova@univer.omsu.ru

Хилько Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: монография. — Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2007. — 182 с. (переплет).

Обобщаются возможности эффективного использования факторов социально-культурного развития, активизирующих процесс аудиовизуального творчества в современном медиапространстве. Впервые раскрываются основные принципы парадигмального и концептуального обоснования нового научного направления — педагогики аудиовизуального творчества на основе анализа теорий медиаобразования XX века, в которых медиапедагогика рассматривается в контексте творческого потенциала молодежи.

Для научных работников, занимающихся проблемами медиа-культуры, студентов творческих вузов по специальностям «Социально-культурная деятельность», «Народное художественное творчество» (кино-, фото-, видеотворчество).

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55

E mail: karpova@univer.omsu.ru