

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА**

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2012

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 4. 2012
Том 3. Педагогика
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2012

Содержание

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л.Б. Филатова

Модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы 7

В.А. Мосолов

Проблема религиозного и светского духовно-нравственного самосовершенствования человека в аспекте непрерывного образования 17

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

К.В. Артемкова

Сравнительная характеристика употребления различных типов глагольных словосочетаний в связных высказываниях детей с общим недоразвитием речи 27

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.А. Максимова

Становление системы деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа 39

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Г.Д. Кириллова, М.И. Морозова

Современная дидактика как инновационная система 49

Т. М. Бенькович, Г.П. Чепуренко

Квалиметрия образования как научно-практическое направление в педагогике 59

А.П. Овчарова

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория.. 70

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Ю. В. Лопатин, В. А. Худик

Опыт организации обучения и воспитания учащихся казачьих кадетских корпусов 79

С.Н. Томилина

Педагогические условия оптимизации патриотического воспитания молодежи на боевых традициях ВМФ 88

<i>О. В. Фомичева, В. А. Худик</i> Проектирование педагогической программы формирования лидерских качеств у курсантов военного факультета гражданского морского вуза	99
<i>С.И. Черноморченко</i> Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении.....	107
Сведения об авторах	117

CONTENTS

CONTINUOUS EDUCATION

L.B. Filatova

Model of continuous professional and personal self-improvement of higher school teacher 7

V.A. Mosolov

The problem of religious and mundane personal spiritual-moral development in the aspect of the unceasing development 17

QUESTIONS OF SPECIAL PEDAGOGICS

K.V. Artemkova

Comparative characteristic of the distribution of various types of verbal collocation in coherent statements by children with general immaturity of speech 27

PROFESSIONAL EDUCATION

N.A. Maksimova

Formation of deontological values among students of pedagogical college within teaching practice 39

G.D. Kirillova, M.I. Morozova

Modern didactics as innovative system 49

T.M. Ben'kovich, G.P. Chepurenko

Qualimetry education as scientific and practical direction in pedagogy 59

A.P. Ovcharova

Concept «psychological-pedagogical support for children of younger school age» as pedagogical category 70

EDUCATION QUESTIONS

Y.V. Lopatin, V.A. Hudik

Practice of training and education of students of Cossack cadet corps 79

S.N. Tomilina

Pedagogical method of optimization of patriotic education of youth on the base of Navy's fighting traditions 88

<i>O.V. Fomitchyov, V.A. Hudik</i> Planning of the pedagogical program of cadet leadership skills formation on military faculty of civil sea higher education institution	99
<i>S.I. Chernomorchenko</i> Innovative methods of teacher-tutoring of student groups in higher educational establishment.....	107
About authors	117

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.124:616

Л.Б. Филатова

Модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы

Модель непрерывного профессионального самосовершенствования основывается на интеграции понимания преподавательского труда как ценности и особого вида духовно-нравственной культуры, передаваемой молодому поколению. Достаточно интересным нам представляется взгляд на профессиональный рост как на единство государственно-социального заказа, самоопределения личности и проектирования непрерывного самодвижения в профессиональной сфере. В непрерывном профессиональном совершенствовании преподавателя высшей школы гуманитарное саморазвитие - это наиболее активный вид самодвижения, в процессе которого формируются и развиваются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции. Известно, что профессиональная самодостаточность и успешность преподавателей вуза напрямую связана с уровнем требований, предъявляемых социумом, образовательным пространством, педагогическим сообществом, когда осознаются и коррелируются собственные возможности и проблемные области, программируется непрерывное повышение собственной квалификации.

In continuous professional improvement of the teacher of the higher school humanitarian self-development is the most active type of self-locomotion during which necessary cultural and professional competences are forming and developing. It is known that professional self-sufficiency and success of the teachers of institute of higher education is directly connected with the level of the requirements shown by society, educational sphere, pedagogical community when own possibilities and problem areas are being realized and correlated, continuous increase of own qualification is forming. The model of continuous professional self-improvement is based on integration of understanding of teaching work as a value and a special type of the spiritual and moral culture passed to young generation. We find rather interesting the view on professional development as on the unity of state and social order, personal self-determination and design of continuous self-movement in the professional sphere is represented to us.

Ключевые слова: модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования, уровень требований общества, профессиональная самодостаточность.

Keywords: self-development, the model of continuous professional self-improvement.

Модель непрерывного профессионального самосовершенствования основывается на интеграции понимания преподавательского труда как ценности и особого вида духовно-нравственной культуры, передаваемой молодому поколению. Достаточно интересным нам представляется взгляд на профессиональный рост как на единство государственно-социального заказа, самоопределения личности и проектирования непрерывного самодвижения в профессиональной сфере.

Модернизация образования с точки зрения эволюционных подходов актуализирует проблемы непрерывного профессионального саморазвития профессорско-преподавательского состава. Нацеленность на результативность образовательной деятельности, педагогическую и научно-методическую успешность, качественные изменения содержания образования диктуют необходимость реализации модели непрерывного гуманитарного саморазвития преподавателей.

По мнению В.Н. Скворцова, «...в современной концепции непрерывного образования воплощена идея, уходящая своими корнями в традиции гуманизма и ставящая в центр всех образовательных начинаний человека его духовный мир, нравственно-этические ценности и т.д., которым следует создать оптимальные условия для наиболее полного развития [1, с. 7].

Не менее актуальным и социально значимым, на наш взгляд, является возрождение русского национального поведенческого стереотипа в сложных условиях сегодняшней России. Это сложный и драматичный процесс, в котором должна быть доля духовного труда каждого, работающего со студенческой аудиторией. Необходимо отметить, что профессиональное мышление в данном контексте выступает как ведущее качество труда, в частности, умение видеть в социальных явлениях педагогическую составляющую и педагогический потенциал, что напрямую влияет на эффективность и результативность преподавательской работы со студенческой аудиторией (М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Б.С. Сухобская и др.).

Известно, что профессиональная самодостаточность и успешность преподавателей вуза напрямую связана с уровнем требований, предъявляемых социумом, образовательным пространством, педагогическим сообществом, когда осознаются и коррелируются собственные возможности и проблемные области, программируется непрерывное повышение собственной квалификации. В непрерывном профессиональном совершенствовании преподавателя высшей школы гуманитарное само-

развитие - это наиболее активный вид самодвижения, в процессе которого формируются и развиваются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции.

Возникает вопрос, почему всеми признаваемые человеческие ценности бытия так трудно реализуются в практике межличностных отношений, так остро стоит проблема оторванности духовного начала от материального, что, как показывает современная действительность, уже сегодня может привести общество к деградации. Но, если люди осознают необходимость преодоления разобщающих факторов, вытекающих из различия идеологических, национальных, региональных интересов во имя созидания человеческого сообщества, основанного на идеях морали, этики и гуманизма, человечество может превратиться в единую и качественно новую систему, обладающую свойствами, необходимыми для преодоления кризиса и решения назревших социальных и экологических проблем.

Человек живет среди других людей, среди вещей, идей, смыслов, естественно, разные люди, вещи, идеи по-разному значимы для человека, имеют для него различную цену, поэтому мир человека — это мир ценностей. В своем поведении, в принятии решений, в суждениях человек исходит из тех или иных общечеловеческих и собственных ценностей, ориентируется на них. Важнейшие для индивида ценности определяют его систему ценностных ориентаций, а ценностные ориентации, как показывают данные современной философской антропологии и психологии, представляют собой одну из важнейших потребностей человека.

В этическом смысле идеал предполагает некоторый универсальный, т.е. не изменяющийся в зависимости от обстоятельств, лиц, индивидуальных вкусов стандарт. Идеал - это, во-первых, наиболее общее, универсальное и, как правило, абсолютное нравственное представление о благом и должном, во-вторых, образ совершенства в отношениях между людьми или - в форме общественного идеала - такое устройство общества, которое обеспечивает это совершенство, в-третьих, безусловный высший образец нравственной личности.

Основываясь на собственном многолетнем профессиональном опыте, изучении научно-педагогической литературы, анализируя современное состояние допрофессиональной и профессиональной подготовки, занимаясь повышением квалификации и профессиональной переподготовкой педагогов, автор пришла к убеждению, что нравственно-этический компонент должен быть базовым в процессе обучения и осно-

вополагающим в формировании профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

Отраженное в модели структурирование жизненных этапов, ступеней профессионального становления и уровней профессионального мастерства, связанное с реальными условиями современного социума, имеет, тем не менее, определенную принципиальную перспективу развития с учетом нравственно-этической направленности. Условность и иллюстративность предложенной модели не заслоняет концептуально-сущностного ее содержания, поскольку абстрактность изображения процесса непрерывного самосовершенствования не противоречит пониманию постепенности и последовательности приобретения профессионально-личностного опыта.

Личностный смысл и цель жизни человека зависят от шкалы его ценностей, которые вырабатываются постепенно и принимаются в зависимости от интеллектуального и духовного развития человека. Нравственная свобода актуализируется в человеческой деятельности, важным аспектом исследования которой является проблема моральной оценки. Можно выделить два момента этой проблемы: моральную оценку отдельного поступка и моральную оценку деятельности в целом, однако поскольку они в действительности тесно взаимосвязаны, целесообразно остановиться на общих, наиболее важных нравственных параметрах оценки. Прежде всего, моральная оценка должна быть максимально комплексной. Независимо от того, оцениваем ли мы свое собственное поведение или действия других людей, нужно разобраться не только в намерениях и мотивах, но и в результатах их практического воплощения. Моральная оценка должна быть конкретной, т.е. основанной на анализе условий, в рамках которых совершен оцениваемый нами поступок.

Так, например, эмоциональная реакция нравственно развитой личности чаще всего оказывается адекватной формой оценки, даже если не сопровождается анализом ситуации. Вопрос о значимости нравственных чувств и нравственной интуиции в моральном бытии личности - один из наименее разработанных в современной этической литературе. Часто в своей нравственно-оценивающей деятельности субъект опирается на собственный опыт как на единственно достоверную для него реальность. При всей значимости индивидуального опыта, он не является панацеей от заблуждений, особенно если довольно ограничен в содержательном и количественном отношении. Умение правильно оценить иное,

чуждое, т.е. не имеющее аналогов в собственном опыте или не соответствующее собственным ценностным ориентациям, - показатель духовной зрелости личности. Требование конкретности нравственной оценки деятельности не устраняет, конечно, важности теоретических принципов, на которые должно быть ориентировано моральное сознание субъекта. Главным из них является принцип самоценности личности, исключающий использование ее в качестве средства.

Проблема взаимосвязи цели и средств деятельности имеет непосредственное отношение к проблемам моральной свободы и моральной оценки, она исключительно значима как в системе этического знания, так и в практическом функционировании нравственности. Нравственные требования, определяющие соотношение цели и средств деятельности, прежде всего, касаются их содержательной гармонизации: положительная нравственная цель предполагает соответствующие ей по характеру средства достижения. При нарушении этого императива, когда выбираются небезупречные средства, может трансформироваться сущность цели или же она окажется практически недостижимым идеалом. Ориентация на несправедливые средства, как бы она ни мотивировалась субъектом, всегда чревата негативными для его морального бытия последствиями.

Сложная диалектика целей и средств предполагает наличие правильной целевой иерархии, в которой ближайшие, ситуативные цели выступали бы в качестве адекватных средств для осуществления целей более существенных, стратегических. В противном случае нравственная деятельность дестабилизируется, приобретает хаотический характер, при котором возможны самые неожиданные для субъекта результаты его активности. С непредвиденными результатами можно столкнуться также и при нарушении соответствия цели и средств деятельности. Стремление, например, незначительными усилиями осуществить какую-либо великую цель или, напротив, излишняя трата жизненной энергии по пустякам. В тех ситуациях, когда обстоятельства нашей жизни не дают возможности для выбора чистых средств, нравственным регулятивом могут быть так называемые правила наибольшего добра и наименьшего зла, отражающие накопленную человечеством житейскую мудрость и имеющие этическое обоснование.

Сегодня в обществе происходит огромный мировоззренческий сдвиг, в этом свете по-новому представляется миссия педагогической работы. Видение ее как масштабного, широкого социально-культурного

движения, связанного с интеллектуальным и нравственным воспитанием народа, социальной и духовной помощью ему нам представляется наиболее современным. Сейчас все более актуальным становится гуманистический смысл этой работы. Ее гуманистическое и альтруистическое назначение проявляется в том, что она призвана решать чрезмерно сложные проблемы государственной социальной политики, поддерживать формирование благоприятного человеческого окружения, заботиться своими особыми, специфическими средствами о человеке, его духовно-нравственном здоровье, его самосознании и формировании его ценностных ориентаций [2, с.6].

Гуманистическое мировоззрение основано на признании неотъемлемых прав человека, в том числе права на достойную, полноценную и счастливую жизнь для каждого, независимо от его национальных, расовых, религиозных, возрастных, половых, индивидуальных или социальных особенностей. Из этого основного гуманистического тезиса вытекают два следствия, важных в мировоззренческом и практическом плане.

Во-первых, принцип социальной справедливости является одним из оснований гуманизма, гармонизирующим регулятором взаимоотношений в обществе. Его сущность заключается не в призыве к всеобщему уравнению, а в обязательствах государства и общества обеспечить каждому индивиду максимально равные возможности для успешного социального старта. Впоследствии социальный статус и престиж индивида, его жизненные успехи и финансовая состоятельность будут зависеть, в первую очередь, от него самого, его настойчивости, целеустремленности, трудолюбия и других похвальных качеств. Однако начальное равенство обеспечить всем было бы гуманным и справедливым.

Конечно, такая упрощенная модель не отражает всей сложности современных общественных отношений, но она иллюстрирует распространенность идеи социальной справедливости в современном обществе. Поддержание социальной справедливости повышает устойчивость, жизнеспособность и гибкость социальной системы, а отклонение от нее делает социальную систему уязвимой, нестабильной.

Во-вторых, гуманистические принципы требуют осуществления всех прав индивида, ибо ущемление его в каком-то одном праве, пусть даже при достаточном развитии остальных, неизбежно ограничивает и все другие, всю сферу человеческой свободы в целом. Конечно, в обществе, в группе, в семье и т.д. имеют место ограничения и самоотказ индивида от абсолютной свободы в пользу общества, другого человека и

других людей, которые в свою очередь также самоограничиваются в своих правах. Однако насильственное ограничение индивидов в их законных правах и интересах в пользу даже самых благородных абстрактных принципов, с гуманистической точки зрения, недопустимо и практически влечет за собой рано или поздно посягательство на основные права личности и отказ от гуманистических идеалов.

Уровень гуманизма в межличностных и межгрупповых отношениях в целом исторически повышается, что является объективной закономерностью социального развития. Помимо социальных предпосылок гуманизма можно говорить об определенных социобиологических, личностных основах, на которых строится приятие или неприятие гуманистического мировоззрения.

Нравственно-этические качества личности и личностная направленность, выраженная понятиями эгоизма и альтруизма, вполне формируемы и представляют собой результат длительного развития общества и каждого индивида, однако можно предположить, что некоторые биологические механизмы, на которых они формировались, являются инстинктивными, а контроль — могучий фактор регуляции человеческого поведения. Они не имеют зафиксированных в законе норм, но заветы нравственности могут быть более непреложными, чем юридические положения. Конечно, на страже этих норм не стоит система разветвленных государственных институтов, надзирающих за их исполнением и наказывающих за нарушение, но нечувствительные, на первый взгляд, механизмы долга, совести, общественного мнения удерживают поведение индивидов в нужных рамках более надежно, чем страх наказания.

К сожалению, индивидуальные представления о добре и зле всегда неизбежно ограничены, глубина нашей моральной оценки и обоснованность морального суждения лимитируются множеством факторов, среди которых и недостаточность индивидуальных знаний, и непривычка к этической рефлексии, и групповые, и национальные, и прочие предрассудки. Под влиянием обесценивания добросовестного труда, честного отношения к общественной собственности, возрастающего фарисейства, протекционизма, массового пьянства и воровства, коррупции, беззастенчивого присвоения незаслуженных привилегий, падения общественной дисциплины, престижа гражданственности, осквернения идеалов — даже чисто внешнее следование моральным принципам стало одиозным и непопулярным.

Происходит не столько нравственное падение общества, объеди-

ненного носителями духовности, сколько разрушение внешних моральных связей между людьми, державшихся на ложных основаниях. Индивиды, не обладая подлинной внутренней нравственностью, контролируемой и направляемой совестью, не имея внутренней духовной опоры, освобождаясь от внешнего принудительного давления норм морального кодекса, вдруг ощутили духовно-нравственную пустоту, которая заполнялась только личным эгоистическим, корыстным интересом. Это способствовало резкому возрастанию преступности в стране, массовому мелкому воровству, взяточничеству, спекуляции. Классовая пролетарская мораль утратила свое стимулирующее, контролирующее и сдерживающее значение. Образовавшийся вакуум официальные идеологи заполняют якобы общечеловеческой, а по существу, религиозной моралью. В современной ситуации она удобна тем, кто игнорирует все более обостряющийся классовый аспект общественной жизни, поощряет разбогатевших и призывает их к милосердию, а обедневших утешает и зовет к смирению. Эта мораль, как и классово-пролетарская, является все той же внешней уздой, нормами духовного принуждения, только опирающегося не столько на страх наказания человеческого, сколько Божьего. Одни внешние нормы морали заменяются другими без учета того, что любая узда моральности, отчужденная от человека, опирающаяся на духовное насилие, обречена на провал. Духовному оздоровлению и возрождению народа может помочь не формальный переход от одной классовой или абстрактной морали к другой, а постепенное восхождение от внешнего неморального бытия к внутренней духовности, от соблюдения моральных норм к нравственности, как внутренней интеллектуально-духовной свободе, ответственности перед собственной совестью.

Предложенная модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы на основе нравственно-этического компонента апробирована и внедрена в практику учреждений высшего и дополнительного профессионального образования Норильского региона. Развитие этико-гуманистических идей в образовательном процессе высшей школы имеет в основе общенаучный подход к профессиональной подготовке специалистов, их профессиональному и личностному становлению, совершенствованию, движению к профессиональному мастерству.

Важнейшим системообразующим принципом непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы, на наш взгляд, является нравственно-этический императив, ко-

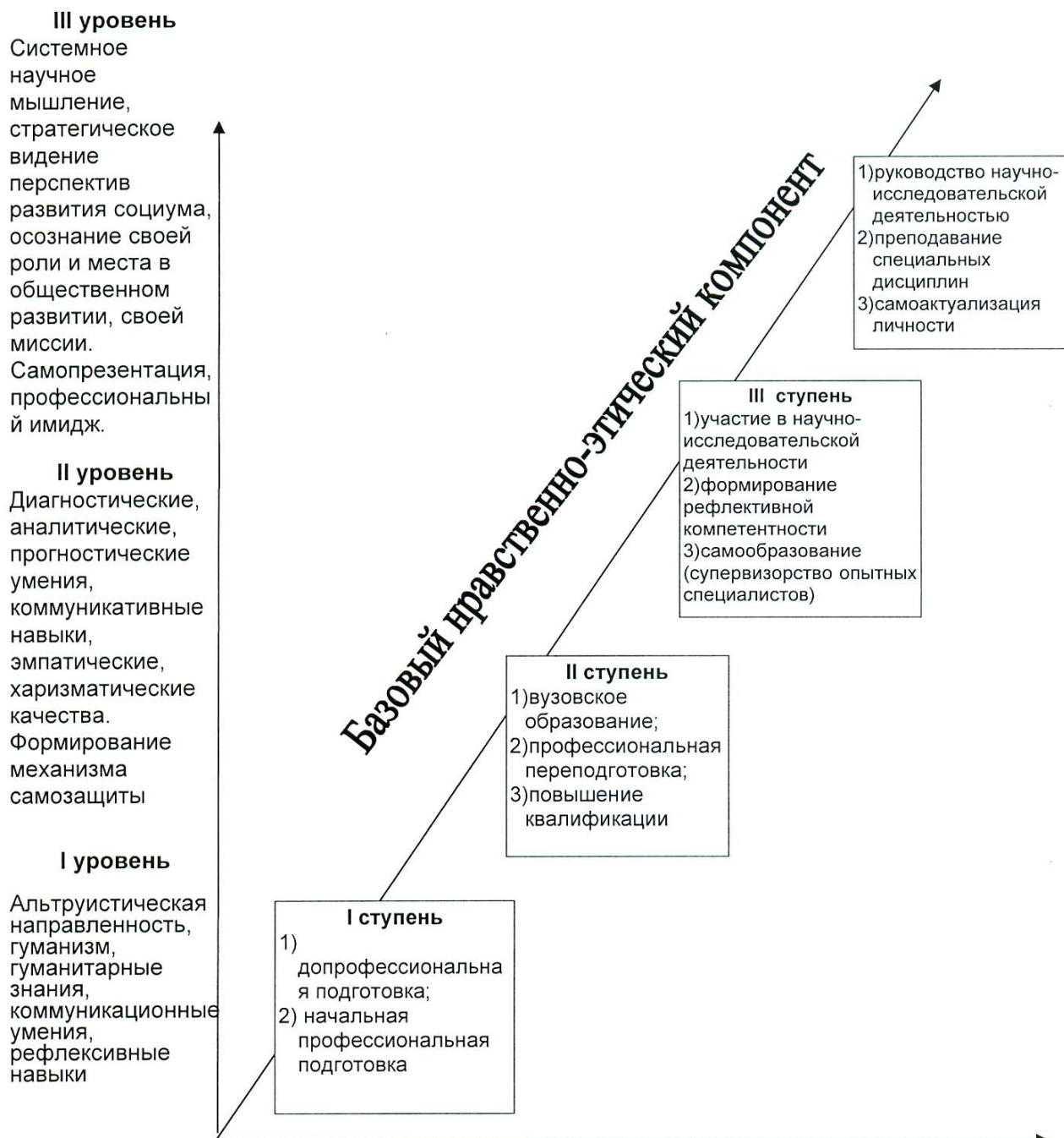
торый позволяет сконцентрировать духовные и физические силы, способности и возможности на достижении вершин педагогического мастерства и раскрытии своей человеческой сущности. Специфика представлений субъектов профессионального взаимодействия, как подтвердили проведенные автором исследования, также заключается в приоритетности духовно-нравственных и этических качеств личности преподавателя в педагогической деятельности.

Профессиональные требования к педагогической работе преподавателей высшей школы определяются сложившимся в обществе идеальным образом-представлением, причем привлекательность условного образа, адекватного требованиям времени и реалиям общественной жизни, может служить стимулом перехода внешней мотивации во внутреннюю мотивацию в дальнейшей педагогической деятельности.

Критерием оценки уровня сформированности нравственно-этической компетентности, который условно нами определяется как высокий, средний и низкий, может служить осознание преподавателем высшей школы ответственности за результаты педагогической деятельности с деонтологических позиций. Формирование осознанно-нравственного отношения к педагогической деятельности происходит эффективнее через развитие альтруистической направленности личности, совершенствование способности к рефлексии, построение собственной философской концепции жизнедеятельности, реализацию социальной активности.

Многолетний опыт автора в организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров подтвердил действенность предлагаемой технологии формирования нравственно-этической компетентности как базовой для непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателей. Ниже на рисунке модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы.

Модель непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя высшей школы



Список литературы

1. Скворцов В.Н. Гуманизм как ценностное основание модели непрерывного образования // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст./ под общ. ред. Проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011.
2. Филатова Л.Б. Формирование активной гражданской позиции – неотъемлемая часть образовательной политики / Гражданское самосознание как результат формирования активной социальной позиции россиянина: сб. ст. – Норильск, 2008.

Проблема религиозного и светского духовно-нравственного самосовершенствования человека в аспекте непрерывного образования

В статье рассматривается система непрерывного образования. Делается акцент на сочетании общерелигиозных и конфессиональных положений о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании личности. Акцентируются безграничность, многообразие и вечная незавершенность процесса самосовершенствования.

In article the system of continuous education is considered. The emphasis is placed on a combination of all-religious and confessional regulations on continuous spiritual and moral self-improvement of the personality. Infinity, variety and eternal incompleteness of process of self-improvement are accented.

Ключевые слова: образование, духовно-нравственное самосовершенствование, непрерывное образование, религиозные смыслы

Key words: education, spiritual and moral self-improvement, continuous education, religious meanings

Данная тема актуальна в нескольких отношениях. Во-первых, она в русле широко ведущихся в мире психолого-педагогических исследований саморазвития, самопознания, самообразования, саморефлексии человека. И хотя в этих исследованиях вопрос о духовно-нравственном самосовершенствовании зачастую остаётся несколько в стороне, то мы попытаемся сделать это в предлагаемой статье. Во-вторых, тема о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании глубоко и концептуально изучается в работах, раскрывающих ее религиозные смыслы. В нашей статье эти смыслы тоже являются предметом научного интереса, но сделан упор на сочетании общерелигиозных и конфессиональных положений о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании личности.

Кроме того, мы акцентируем проблематичность, а не сосредоточены, в противовес имеющейся в литературе тенденции, на советах, как

исправлять систему непрерывного образования, хотя отчасти и нашей статье присущ рекомендательный пафос. В названии статьи есть слово «проблема». Следовательно, изначально акцентируются безграничность, многообразие и вечная незавершенность процесса самосовершенствования. Этот процесс отчасти тайна, ибо происходит в душе, которая при всех успехах душеведческих наук является в определенной степени «потемками» и для других, и даже для самого человека. На пути самосовершенствования масса барьеров. Если же иметь в виду религиозные воззрения на самосовершенствование, то и согласно им дело самосовершенствования – проблема для человека, хотя и решаемая, т.е. посильная для него и требующая от него соответствующего бдения.

Религиозное видение непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования. Только в религии от имени Бога и ставится задача непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования. Причем эта задача стоит уже тысячелетия, в то время как о непрерывном образовании всерьез заговорили чуть более 100 лет назад. В определенной степени можно утверждать, что религия как реальность «связи с Богом» возникла, существует и будет существовать вследствие её незаменимой, грандиозной ценности в качестве средства и даже цели неизбежного духовно-нравственного роста человека с детства и до конца жизни. Если бы этот рост не предусматривался в самом лоне религии, она не появилась бы или неизбежно исчезла бы, оставив людей прозябать в их незнании того, зачем же им ниспослан великий дар разума, совести и свободы воли. А ведь это не просто дар, это наиважнейшие показатели человека как образа и подобия Божия. Так что воистину: непрерывное духовно-нравственное самосовершенствование человека заложено в самой природе человека, понимаемой в религиозном контексте. Задачу самосовершенствования человека Климент Александрийский, Иоанн Златоуст и другие Святые Отцы христианской церкви выводили из того, что человек есть образ и подобие Божие. На это обстоятельство указывают и современные авторы [1, с. 132–162; 3, с. 107–131].

Кроме того, есть прямые заповеди на этот счет, например: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный», – сказал Иисус Христос. А вот призыв апостола Петра: «...возрастайте в Благодати и познании Господа нашего...» (2 Петра 3:18).

К некоторым важнейшим смыслам «возрастания», мы вернемся, а сейчас отметим следующее. Религиозное сознание предполагает убежденность в том, что за самосовершенствованием, даже за мыслью о

нем, наблюдает Сам Господь Бог. Религиозно ориентированный древнекитайский философ Конфуций говорил в этой связи о «Небе, от которого невозможно скрыть человеку свои помыслы». Аналогичная мысль в буддийской литературе [2, с. 197].

Библия и Коран изобилуют предупреждениями о том, что Бог всё видит. «Человек смотрит на лице, а Господь смотрит на сердце» (1 Царств 16:7). При этом пророк Иеремия констатирует: «Лукаво сердце более всего и крайне испорчено; кто узнает его (Иер. 17:9).

В Коране сказано: «Аллах знает и то, что делаете открыто, и что скрываете» (24:29); «Господь твой знает то, что их сердца скрывают» (28:69).

Какой мощный акцент на всевидящем Оке Господнем! Конечно, это Око непостижимо пронизательнее и важнее обычной человеческой совести, «совестного акта» (И.А. Ильин). Ничего подобного нет ни в одной светской, атеистической концепции самоанализа, самооценки и самовоспитания человека. Все они так или иначе конвенциональны, т.е. обусловлены фактором зависимости человека от общества и собственной субъективности. Но религия, коль пустила она глубокие корни в душе человека, возносит его к суду Божьему. И сама религиозная вера, и ее институциональные и неинституциональные формы, традиции пронизаны духовно-нравственным самосовершенствованием личности. Поскольку верующий знает, что Бог вездесущ, то «ходить перед Богом» надо всюду и во всем. Словом, «без Бога ни до порога» – так в пословице осмыслил русский человек вездесущность Господа. Что бы ты ни делал, делай с мыслью о Боге и во славу Его.

И тут стезя религиозная фактически получает тройственное направление, т.е. олицетворяется в трех социально-религиозных группах. Одно олицетворено в обычных мирянах, в прихожанах. Другое представляют служители храмов и церковные иерархи. Третье направление – это монашеская, монастырско-отшельническая жизнь. Конечно, в общерелигиозном и общечеловеческом смысле эти направления, или группы не разделены жестко, но тем не менее, они существуют, причем отражены и в мировом историко-педагогическом процессе.

Для верного осмысления проблематики духовно-нравственного самосовершенствования учет этих трех религиозно-социальных групп столь же важен, как и усиленный интерес некоторых современных авторов к эволюции от «детской религиозности» к «зрелой религиозности», а затем к старости, в период которой, как пишет М. Русецки, «религиоз-

ность представляет не столько ортопедический корсет, сколько реализацию и подтверждение самого себя через неизменно сопровождающий человека смысл бытия, чувство достоинства и желание дожить до счастливого жизненного финала» [7, с. 119].

При той «тройственной» дифференциации, которую мы привели выше и которая известна давным-давно, проблема духовно-нравственного самосовершенствования принимает уже более явственный и реалистический характер. Одно дело возможности и реальные цели духовно-нравственного самосовершенствования обычного мирянина и совсем другое – монаха-затворника.

Г.В. Флоровский, крупный православный богослов, в своих лекциях о восточных Отцах христианской Церкви V–VIII вв. приводит в качестве примера монашеского духовного роста слова одного из них – Макария Египетского. Макарий в «Духовных беседах» указывал на тончайшие различия в ступенях и видах духовных созерцаний. Согласно ему, существуют ступени ощущений, видений, озарений и откровений. Каждая из последующих ступеней имеет преимущество перед предыдущей. Эти все ступени проходит «новый духовный человек». Наконец, восторгается его ум в экстазе, – язык немеет, душа пленена чем-то чудесным. В такие часы душа совсем отрешается от мира по причине преизобилующей любви и созерцания сокровенных тайн. И в такой час человек молится и говорит: «О, если бы душа моя отошла вместе с молитвою». Душа освобождается и становится чистой от всех скверн. Она как бы «срастворяется» с Богом. Но все равно, – говорит Макарий, – абсолютной полноты харизматическое преобразование человека достигнет только в день всеобщего Воскресения. Тогда тела праведников «покроются духом» и будут взяты на небо, чтобы и самому телу «царствовать вместе с душой». Так что духовное воскресение на земле предваряет грядущее Воскресенье тела. «Тот небесный огонь Божества, который христиане уже ныне, в этом веке, приемлют внутрь себя, в свое сердце, этот огонь будет действовать и вовне в день всеобщего Воскресенья и оживит умершую когда-то плоть. Однако будущая участь значительно определяется самим человеком при его жизни. Поэтому стяжания Святого Духа на земле есть стяжания будущего Воскресения». [12, с. 161–166].

А как же быть «среднему» мирянину? Несомненно, стремиться к духовным вершинам. Для начала же хотя бы «убегать от зла», быть «от греха подальше», «не желать другому того, чего себе не хочешь». Однако даже это не так легко достичь обычному человеку, ибо он, в отличие

от монаха, погружен в массу мирских соблазнов. И здесь сказывается историческое грехопадение, изначально как бы прилепившееся к природе человека, ставшего отныне склонным ко греху.

Каков он, человек? Укоризны или похвалы и восхищения достоин? Или он кусок воска, из которого можно сформировать все, что угодно в процессе воспитания? Нешуточная проблема. В Библии пророк Исайя говорит: «Перестаньте вы надеяться на человека, которого дыхание в ноздрях» (Ис. 2:28). В средневековой Европе в конце XII века папа Иннокентий III написал книгу с примечательным названием «О презрении к миру, или о ничтожестве человеческого состояния». А для благословенной возрожденческой «осени» европейского средневековья символична книга Джонауццо Манетти, название которой прямо противоположно папской – «О достоинстве и превосходстве человека».

Родится ли человек непорочным, а затем неизбежно согрешает в мире, лежащем во зле, или родится уже с потенциалом всевозможных пороков, – он в любом случае должен всю свою жизнь заниматься духовно-нравственным самосовершенствованием. Речь идет не о желательности, но о долге самосовершенствования. Причем о долге сознательном и не как тягостном бремени, но как о радостном процессе выполнения человеческого предназначения. Впрочем, как учат религиозные мудрецы, и переживание бремени долга – это уже ступень духовного роста.

Идея непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования и современные психолого-педагогические подходы к саморазвитию, самопознанию и самовоспитанию личности. Рассмотрим теперь, как идея непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования входит в содержательную ткань современных психолого-педагогических исследований вопросов саморазвития, самопознания и самовоспитания личности.

Идея духовно-нравственного самосовершенствования буквально погружена в современное понимание саморазвития личности. Известными отечественными психологами В.И. Слободчиковым и Е.И. Исеевым саморазвитие определяется как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [9]. Причем авторы указывают на непрерывный процесс целеполагания в осуществлении жизнедеятельности, на социальную активность личности, могущую выражаться в разнообразии сочетания

инициативы и исполнительности, а также на социальную реактивность, проявляющуюся либо в виде социальной импульсивности, либо в виде пассивности. А ведь это всё нравственно-психологические феномены – инициатива, исполнительность, импульсивность, пассивность.

Саморазвитие личности длится всю жизнь. В этом убеждает предложенная В.И. Слободчиковым «Интегральная периодизация субъективной реальности». Речь идет о пяти ступенях развития субъективности: 1) Оживление; 2) Одушевление; 3) Персонализация; 4) Индивидуализация; 5) Универсализация. Каждой из этих ступеней характерен момент саморазвития, а следовательно, и момент углубления в духовно-нравственную проблематику жизни вообще и своей собственной «внешней» и «внутренней» жизни, в частности. Так, на ступени одушевления ребенок говорит: «Я сам». Это ступень овладения культурными навыками и способностями. Ребенок впервые открывает свою собственную личность, осознает себя субъектом собственных желаний и умений. На ступени персонализации человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее. Кульминационным моментом личностного развития на этой ступени (отрочество, юность) выступает проявление способности к саморазвитию, однако здесь человек ещё не достигает внутренней свободы и, несмотря на выраженное стремление к взрослости, не может освободиться от зависимости от других людей.

Особо примечательна пятая ступень – Универсализация (зрелость и старость). Она знаменует выход за пределы собственной индивидуальности и одновременно вход в пространство общих сверхчеловеческих ценностей как в «свое другое». Соучастником в построении универсального события является Богочеловечество, когда личность осознает универсальность своей духовной сущности независимо от того, является ли она верующей или нет. Вот так! Получается, что старость это относительно резкое приближение человека к духовности. Впрочем, об этом по-своему знают внуки бабушек и дедушек. «Бабушкина педагогика», которую в свое время специально исследовал П.Ф. Каптерев, это удивительная педагогика любви, прощения, терпения, жалости, щедрости. Некоторые говорят, что сегодня бабушкина педагогика – не та, что раньше, и не так воспринимается детьми. Возможно. Надо бы это особо исследовать, диссертации писать на данную тему.

Итак, саморазвитие как объективный процесс осуществляется на протяжении всей жизни. Другой вопрос, всегда ли человек берет ини-

циативу саморазвития в свои руки, становится полноправным его субъектом? Конечно, тут существуют огромные индивидуальные различия.

Теперь, что касается самопознания. В.Г. Маралов [4, с. 7–12] выделяет три значения понятия самопознание. Согласно первому, религиозному, самопознание – это способ единения с Богом, через познание в себе Божественного начала. Второй, поверхностно-психологический уровень, предполагает рассматривать самопознание как средство либо наиболее полноценного использования человеком своих сил на благо, либо как средство управления людьми, власти над ними. Третье значение – это глубинно-психологический уровень, на котором самопознание определяется как путь обретения психического и психологического здоровья, гармонии и зрелости, способности к саморазвитию и самоактуализации.

Духовно-нравственный аспект самопознания так или иначе представлен и в классическом психоанализе, и в неофрейдизме, и в гештальттерапии, и в гуманистической психологии. Скажем, по З. Фрейду, среди вытесненных за порог сознания вожделений, важное место занимают агрессивные тенденции. Обнаружить их, раскрыть их суть и причины, снять благодаря этому невротическое напряжение пациента и тем самым вывести последнего на ступень внутренней гармонии – задача психоаналитика.

И в концепции К. Роджерса о взаимодействии Я-реального, Я-идеального и социального окружения тоже явно просматривается духовно-нравственная проблематика. Несоответствие, возникающее между Я-реальным и Я-идеальным, порождает чувство тревоги, что приводит к искажению опыта либо отрицанию его. Отсюда самопознание, как обобщенно комментирует В.Г. Маралов, – это средство овладения собственным опытом, глубинными переживаниями, в конечном итоге – средство быть самим собой. В результате самопознания человек обретает способность к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации, при которых только и возможны полнота жизни, ощущение радости жизни, осознание смысла жизни [4, с.12].

Но много ли людей, озабоченных самопознанием, тем более познанием своей личной духовно-нравственной сферы? Мы не имеем в виду невротиков, постоянно копающихся в себе. А. Маслоу в одной из своих книг соглашается с высказанной Э. Фроммом еще в его работе «Бегство от свободы» (1941 г.) мыслью, согласно которой среднестатистический человек зачастую вообще не знает, что он представляет на самом деле,

чего он хочет, что он думает, какова его точка зрения [5, с. 23]. А вот так называемые самоактуализированные люди, тип которых в социальной психологии, можно сказать, открыл А. Маслоу, «умеют четко осознавать свои собственные импульсы, желания, предпочтения и субъективные реакции в целом» [5, с. 31]. Картина самосознания, Я-концепция самоактуализированных людей очень ясна, точна, адекватна, многокрасочна, тонка нюансами. Данное воззрение на самоактуализированную личность, кажется, довольно близко смыслам понятия «зрелая личность», которое впервые предложено Г. Олпортом.

В.Г. Маралов, касаясь вопроса о сферах личности, на которые, по идее, должно направляться самопознание и упоминая в этой связи У. Джемса, выделившего физическую личность, социальную личность и духовную личность, а также указав на доминирующее в нашей отечественной психологии положение о трехуровневой природе человека (в частности, по В.В. Столину, человек – это биологический индивид, социальный индивид, личность), предлагает девять личностных блоков как объектов для самоанализа и самопознания (4, с. 14).

Конечно, такая подробная классификация внутреннего пространства личности, на которое должно направляться самопознание, очень важна, особенно в методическом отношении. В этом внутреннем пространстве происходят разнообразнейшие, в том числе остро конфликтные, диалоги многочисленных субличностей. Здесь разворачивается также своеобразное взаимодействие между областями сознательного, бессознательного и сверхсознательного. Причем в современной академической психологии явно усиливается тенденция концептуального увязывания строгой научности с метафизическим сердечно-интуитивным постижением личностью своей связи и даже тождественности с предельной реальностью универсума, именуемой по-разному – будь то Брахман, Дао, Бог или Вселенский Разум.

Как человек должен познавать себя, как все более и более прояснять и конструировать Я-концепцию, свой целостный и глубокий образ Я, – на этот счет существует масса рекомендаций. На фоне этих и подобных тонких, методически конструктивных разработок путей и способов самопознания утверждается, что «в большинстве случаев процесс самопознания носит непрерывный характер и является до определенного предела неосознанным. Человек просто живет, трудится, ведет беспрестанный диалог с самим собой» [4, с. 28].

И с этим трудно не согласиться. Но как же быть со всеми рекомен-

дациями от науки? Они ведь не известны подавляющему большинству людей. Значит, остается думать, что простой, массовый человек познает себя буквально, как Бог на душу положит. На передний этический план выходит кредо: живи, как все, уважай себя и других, не слишком углубляясь ни в свою, ни в чужую душу, а в случае особой нужды обращаться за помощью к психологу. В свое время на это обратил внимание Н.И. Пирогов.

Наконец, несколько углубимся в проблему самовоспитания. В одном из современных педагогических словарей самовоспитание определяется как «сознательная, целенаправленная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных» [8, с. 251].

Самовоспитанием вполне может стать и самопознание, поскольку последнее является ступенью на пути личностного самосовершенствования. И мотивы, и цели, и способности, и результаты самовоспитания могут быть довольно различными, высоко нравственными и безнравственными, даже преступными.

Существует целый ряд способов самовоспитания. Это и самостимулирование, и самоубеждение, и самоприказ, а также такие приемы, как самоинструктирование, попутное самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль и самооценка. Все эти способы и приемы, по идее, должны перерасти в самопрограммирование, которое становится важнейшим условием системности, последовательности и алгоритмичности самовоспитания. Самовоспитанию противопоказаны непоследовательность, скачки или неоправданное отступление.

И все это должно быть пронизано позитивным, духовно-нравственным содержанием, именно ценностями, имеющими общечеловеческую значимость. Без общечеловеческой, а также позитивной национальной аксиологии нет подлинной культуры самовоспитания.

Можно ли сказать о самовоспитании то же, что и о самосознании, т. е. что оно, самовоспитание, осуществляется в течение всей жизни? Несомненно, все люди как-то воспитывают себя. Скажем, многие ходят в церковь и участвуют в богослужении, молятся, исповедуются. Разве это не самовоспитание? Многие с детства готовят себя к определенной профессии, овладевают ею и затем трудятся, совершенствуются в ней или стараются приобрести новые профессии. Настоящее самообразование, самообучение обязательно предполагает нравственное самосовершенствование, но разве мало интеллектуально продвинутых, а то и

гениальных злодеев! Человек может всю жизнь успешно «делать себя», достичь больших высот в карьере, в спорте, в богатстве, но остаться в моральном отношении ни добрым, ни злым, а то и вообще нравственным ничтожеством, жадным, немилосердным, завистником, агрессивным, чванливым, лукавым и т.д., и т.п.

Обобщая все вышеизложенное, подчеркнем, что проблематика духовно-нравственного самосовершенствования человека, – рассматривать ли ее в религиозном или светском аспектах, – побуждает усилить внимание к педагогике «внутреннего человека», т.е. не просто к самовоспитанию или к различного рода модным ныне аутотренингам личностного роста, но и ко всей сложности труда души над ее собственным улучшением и укреплением.

Список литературы

1. Берсенева Т.А., Мороз А.А. Философское осмысление духовно-нравственного развития взрослого человека на основе православной традиции в системе непрерывного образования // Непрерывное образование как социальный факт / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011.
2. Книга Будды. СПб., 2009.
3. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д, 2002.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., 2002.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы. – СПб., 2010.
7. Русецки М. Религиозные аспекты непрерывного образования // Непрерывное образование как социальный факт / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. С. 119.
8. Самовоспитание // Педагогический энциклопедический словарь. Золотой фонд. – М., 2010.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М., 2000.
10. Толстой Л. Н. Круг чтения // Толстой Л.Н. Собр. соч. в 90 т. – Т. 41. – М., 1955.
11. Учителю об обновленной программе обучения. – Таллин, 2001.
12. Флоровский Г.В. Восточные Отцы V–VIII веков. – Париж, 1933.
13. Хайам Омар. 100 рубаи. – Душанбе, 1984.

УДК 376.37

К.В. Артемкова

Сравнительная характеристика употребления различных типов глагольных словосочетаний в связных высказываниях детей с общим недоразвитием речи

В статье рассматриваются вопросы сравнительной характеристики употребления различных типов глагольных словосочетаний детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи в процессе составления связных высказываний.

In article questions of the comparative characteristic of the use of various types of verbal word combinations by children of the senior preschool age with normal speech development and with the general недоразвитием speeches in the course of drawing up of coherent statements are considered.

Ключевые слова: дошкольники, связные высказывания, общее недоразвитие речи, глагольные словосочетания.

Key words: preschool children, coherent statements, the general underdevelopment of speech, verbal word combinations.

Обладая многочисленными грамматическими категориями и широкой системой форм, глагол представляет собой одну из самых сложных грамматических категорий языка (В.В. Виноградов [3], И.Г. Голанов [6], Л.П. Федоренко [15], С.Н. Цейтлин [16] и др.). Овладение парадигмой глагола связано с усвоением большого числа языковых обобщений. Поэтому словоизменение глагола является важным компонентом морфологической подсистемы языка, причем усвоение глагола способствует формированию синтаксической структуры предложений и в том числе словосочетаний, так как глагол выступает в роли предиката в структуре предложения. Подготовка к усвоению глагола у детей с нормальным развитием речи начинается с периода первых слов (И.В. Бурдина [2], А.Н. Гвоздев [4], Н.А. Рыбников [12], С.Н. Цейтлин и др.). Большая часть

глагольных форм формируется за короткий срок почти одновременно и лишь некоторые усваиваются значительно позже, вплоть до младшего школьного возраста. Такое интенсивное усвоение глагола обусловлено тем, что в этот период в языке ребенка начинают выделяться морфологические элементы слова, а также значительную ролью глагола (предиката) в организации предложения (словосочетания).

В целом к пяти годам у нормально развивающихся детей формируется способность к самостоятельному образованию глаголов, однако могут сохраняться отдельные нарушения чередования фонем в основах глаголов при создании новых форм.

Проведенное нами исследование показало, что среди глагольных словосочетаний дошкольники с нормальным речевым развитием (КГ) и с ОНР (ЭГ) использовали следующие (по мере убывания):

- простые свободные глагольные словосочетания с типом синтаксической связи – управление (905 (80,2% от общего количества глагольных словосочетаний) – ЭГ; 1054 (76,6%) – КГ);

- простые свободные глагольные словосочетания с типом синтаксической связи – примыкание (223 (19,8% от общего количества глагольных словосочетаний) – ЭГ; 322 (23,4%) – КГ);

Рассмотрим каждый тип глагольных словосочетаний отдельно.

Простые свободные глагольные словосочетания с типом синтаксической связи – управление. В данном типе преобладали словосочетания с объектными семантическими отношениями, выраженными существительными в винительном падеже. В своей речи дошкольники обеих групп преимущественно использовали глаголы прошедшего времени, единственного числа, мужского и женского рода, совершенного вида (количество словосочетаний управляемых глаголом прошедшего времени совершенного вида составило 93,6% от данного типа словосочетаний).

Проведенное исследование позволило установить наиболее распространенные ошибки, проявляющиеся в речи детей КГ и ЭГ. Исследование выявило пять групп ошибок, возникающих при употреблении простых свободных глагольных словосочетаний с типом синтаксической связи – управление:

Первая – неправильное употребление формы глагола при правильной форме местоимения или существительного в косвенном падеже («Она кормить (кормила) козлят»).

Вторая – неправильное употребление окончания существительного

в косвенном падеже при правильном употреблении формы глагола (данная группа ошибок наблюдалась только при управлении глагола существительным Р.п. ед.ч. или мн.ч.). Например: «*взял трубочков*», «*съел козленков*».

Третья – неверное употребление предложно-падежной конструкции при правильной форме глагола («*смотрела на кошка*», «*залезла в стул*» вместо «*залезла на стул*»).

Четвертая – пропуск предлога при правильном употреблении форм глагола и существительного («*размазала а (по) тарелке*»).

Пятая – неправильное употребление всего глагольного словосочетания («*Журавль подлил окрошку на кувшин*» вместо «*Журавль налил окрошку в кувшин*»).

Ошибки первой группы выражались в речи дошкольников ЭГ:

- 1) в виде неправильного употребления приставок при образовании глаголов совершенного вида;
- 2) употребления вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки;
- 3) не точного употребления формы глагола прошедшего времени.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Нарушение обозначения действия при помощи приставочного глагола проявляется в различных вариантах: а) в использовании дошкольниками ЭГ бесприставочных глаголов; б) в использовании ими формы третьего лица, единственного числа, настоящего времени (часто дети в своей речи старались не использовать приставочные глаголы); в) в смешении глаголов с приставками в форме настоящего времени, единственного числа, третьего лица с глаголами с приставками в неопределенной форме.

2. У дошкольников экспериментальной группы наблюдаются замены форм глаголов прошедшего времени без приставок: а) глаголами настоящего времени; б) глаголами в начальной форме.

Наибольшее количество ошибок у дошкольников ЭГ было отмечено при употреблении приставочных глаголов (60 ошибок – 5,28%), ошибки же при употреблении глаголов прошедшего времени без приставок составили 2% (23 ошибки).

Большое количество ошибок при употреблении приставочных глаголов было обусловлено семантическими трудностями «требуемой» приставки. Наибольшее количество ошибок наблюдалось при употреблении

приставки «ПОД-». Трудными для усвоения оказались также приставки «ОТ-», «ПЕРЕ-». Относительно легкими для усвоения оказались приставки «В-», «ВЫ-». Приставка «НА-» была усвоена всеми детьми ЭГ. Таким образом, приставки с простой «семантикой», которые рано усваиваются детьми в онтогенезе, не вызывают затруднений и у дошкольников с ОНР.

В основе неправильного употребления глаголов с приставками лежат трудности сравнения приставочных глаголов по их значению и звучанию, выделения приставок из общего образа слова, трудности определения сходства в значении различных глаголов с одинаковой приставкой. Указанные трудности обусловлены недоразвитием у детей с ОНР словообразования, операций анализа, сравнения, обобщения.

Что касается правильности употребления рода глаголов прошедшего времени, то наибольшее количество ошибок наблюдалось при употреблении глаголов среднего рода (15 ошибок – 1,3%) и наименьшее – при употреблении глаголов мужского (3 ошибки) и женского рода (5 ошибок), что составило 0,25 и 0,45 % соответственно.

Ошибки данной группы свидетельствуют о том, что дошкольники ЭГ, определив семантические отношения между компонентами словосочетания, затрудняются в выборе из парадигмы глагольных форм необходимой для данного словосочетания формы. Однако данные ошибки в речи дошкольников обеих групп были немногочисленными по сравнению с ошибками в употреблении форм существительных. Это объясняется тем, что система словоизменения и словообразования глагола сформирована у детей лучше, чем система словоизменения существительного, что связано с большой сложностью парадигмы форм существительных.

Ошибки второй группы выражались:

1) в замене окончаний существительных внутри флексий одного падежа;

2) замене формы существительного множественного числа косвенного падежа формой существительного именительного падеже единственного или множественного числа;

3) замене существительного множественного числа данного падежа формой другого косвенного падежа множественного числа;

4) нарушении акцентуации;

5) ошибках словообразования.

Данная группа составила 32 % от общего количества ошибок, допущенных детьми. При образовании словосочетания «глагол + существи-

тельное в косвенном падеже без предлога» дошкольники контрольной и экспериментальной групп преимущественно использовали существительные в форме винительного или родительного падежа.

При использовании существительных единственного числа в дательном, винительном и творительном падежах без предлога, управляемых глаголом, дошкольники ЭГ не допускали ошибок. Единичные ошибки наблюдались при употреблении существительных множественного числа в винительном и творительном падежах без предлога, которые выражались в замене окончаний существительных внутри одного падежа.

Большинство ошибок, составляющих вторую группу, наблюдалось при употреблении словосочетаний «глагол + существительное ед.ч. в Р.п.» (32,4% от ошибок второй группы) и «глагол + существительное мн.ч. в Р.п.» (87,6% от ошибок второй группы).

Большое количество ошибок связано с тем, что парадигма форм родительного падежа множественного числа дифференцируется с учетом признака рода и включает большое количество непродуктивных форм.

При употреблении словосочетаний данного типа дошкольники правильно употребляли форму глагола, но при выборе формы существительного мн.ч. в Р.п. они старались использовать наиболее продуктивные флексии, заменяя ими малопродуктивные формы.

При употреблении словосочетания «глагол + существительное мн.ч. в Р.п.» дошкольники ЭГ испытывали наибольшие затруднения в подборе флексии существительных среднего рода. Подобные ошибки составили 47,6% от общего количества ошибок, допущенных при употреблении существительных без предлога в Р.п.

Достаточно большое количество ошибок наблюдалось также у дошкольников при выборе необходимой флексии существительного множественного числа. Отмечалась тенденция к замене продуктивным окончанием – ОВ всех других падежных окончаний. Данный тип ошибок составил 29% от общего количества ошибок, допущенных при употреблении существительных без предлога в Р.п.

Количество ошибок, допущенных в словосочетаниях глагола и существительных мужского и женского рода единственного числа, было значительно меньше и составило соответственно 8,9 и 4,8% от общего количества ошибок, допущенных при употреблении существительных без предлога в Р.п.

Проведенный анализ первой и второй групп ошибок, допущенных

дошкольниками ЭГ при употреблении простых свободных глагольных словосочетаний с типом синтаксической связи – управление, позволил сделать вывод о том, что синтаксическая конструкция «глагол + существительное в косвенном падеже без предлога» усвоен дошкольниками на среднем уровне. Понимание (употребление) приставок требует от ребенка достаточно хорошо сформированных пространственных представлений, которые, по данным И.Т. Власенко, З.П. Дунаевой [7] и др., у детей с речевыми нарушениями недостаточно сформированы. Ошибки в употреблении флексий существительных Р.п. множественного числа обусловлены поздним усвоением данного падежа в онтогенезе, а также вариативностью флексий.

Ошибки третьей и четвертой групп отмечались при образовании словосочетания «глагол + предложно-падежная конструкция с существительным в единственном числе» (предложно-падежные конструкции с существительными во множественном числе дошкольниками КГ и ЭГ не употреблялись).

Изучением предложно-падежных конструкций с лингвистической точки зрения занимались такие авторы, как Н.Д. Арутюнова [1], В.В. Виноградов [3], В.П. Глухов [5], Л.Н. Засорина [9], В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова [11], Е.С. Скобликова [13], Г.В. Чиркина [18] и др. Они пришли к выводу о том, что предложно-падежные конструкции являются сложной областью грамматических отношений, выражающих общественное понимание разнообразных связей между предметами, признаками, состояниями и действиями.

Предложно-падежные конструкции – это целостная конструктивная единица, несущая значение, которое может быть очень близко к значению беспредложного падежа. Предлог влияет на значение той конструкции, которая образуется с его участием, предложно-падежные конструкции формируются на основе отношений, опосредованных предлогом.

Предлоги развивают и уточняют падежные формы имен существительных, указывают на отношения их к другим словам предложения (словосочетания) и вместе с ними выражают в языке различные отношения объективной действительности (пространственные, временные, причинные, целевые, объективные, определительные).

Предлог выполняет несколько функций: участвует в формировании словосочетания; тяготея к грамматически главенствующему слову, предлог образует с ним лексико-грамматическое соединение различной степени слитности, без которого это слово не может соединиться данным видом связи с формой другого слова.

Предлоги не имеют, в отличие от существительных, глаголов, прилагательных, самостоятельности в языке. Однако, сопутствуя и развивая значения падежей имен существительных, предлоги обогащают эти значения разнообразными смысловыми оттенками и тем самым уточняют синтаксическую роль падежей в строе словосочетания.

Таким образом, предложно-падежная форма в целом является синтаксической единицей с неограниченными конструктивными возможностями и разветвленной системой значений.

Многие лингвисты говорят о том, что предлоги появляются в онтогенезе позднее всех основных знаменательных частей речи, примерно в период 2 года 3 месяца – 3 года 5 месяцев (А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова [8], А.В. Захарова, Т.Н. Зубкова [10], М.П. Феофанов [14], А.С. Шишкина [19], С.Н. Цейтлин [17] и др.).

По мнению М.С.Феофанова [14], многозначные предлоги (типа «НА», «В») усваиваются ребенком раньше, чем предлоги с меньшим числом значений (типа «ИЗ-ЗА», «ИЗ-ПОД»).

В целом, усвоение предлогов отражает последовательность развития познавательной деятельности ребенка. Появлению первых простых предлогов («НА», «В», «У», «С») в течение короткого времени предшествует период, когда они пропускаются (А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, С.Н. Цейтлин и др.). Кроме случаев полного опускания предлогов в речи детей, могут наблюдаться случаи, когда предлог замещается каким-либо гласным звуком. Чаще всего такими гласными звуками являются «А», «И», «У».

В три–четыре года у детей с нормальным развитием речи отмечаются предлоги «ПО», «ДО», «ВМЕСТО», «ПОСЛЕ». После четырех лет предлоги употребляются детьми в самых разнообразных значениях.

Ошибки третьей и четвертой групп преобладали у дошкольников обеих групп и выражались в следующем:

- 1) неправильное выражение падежных окончаний управляемых слов при правильном употреблении простых предлогов;
- 2) замещение требуемого предлога гласным звуком «А» при правильном флективном оформлении предложной конструкции;
- 3) замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением;
- 4) пропуске предлога при правильном употреблении форм глагола и существительного.

Дошкольники ЭГ и КГ при образовании глагольных словосочетаний, в составе которых есть предложно-падежная конструкция, зачастую верно подбирают предлог, но затрудняются в выборе падежной флексии управляемого существительного (данная группа ошибок составила 22 и 15% соответственно)

Подобные ошибки можно объяснить особенностями усвоения предлогов в онтогенезе, т. е. тем, что благодаря обособленности предлогов они усваиваются детьми быстрее и легче, чем окончания существительных. К тому же ряд ошибок можно объяснить тем обстоятельством, что один и тот же предлог может быть употреблен с разными падежными формами.

Количество ошибок в употреблении предложно-падежных конструкций было прямо пропорционально трудностям семантического значения предлога.

Наиболее сложными для усвоения семантического значения для дошкольников ЭГ и КГ оказались предлоги «ОКОЛО», «ПЕРЕД», «ЗА», «ИЗ-ПОД», «ИЗ-ЗА».

Рассмотрим ошибки, допущенные дошкольниками при употреблении глагольных словосочетаний с предложно-падежными конструкциями существительных, более подробно.

В ходе проведенного исследования связных высказываний детей ЭГ нами было выявлено, что дошкольники в своей речи преимущественно используют следующие предложно-падежные конструкции.

Наименьшие затруднения дошкольники ЭГ испытывают при употреблении словосочетания «глагол + предложно-падежная форма родительного падежа» (уровень успешности составил 73%). Ошибки, допущенные детьми, относились лишь к неправильному выбору падежной флексии.

При выборе необходимой словоформы дошкольники ЭГ чаще всего употребляли форму существительного в именительном падеже или использовали окончания других падежей (чаще среди замен использовалась парадигма флексий дательного падежа)

При употреблении словосочетания «глагол + предложно-падежная форма дательного падежа» (уровень успешности составил 72%) дошкольники ЭГ преимущественно затруднялись при употреблении существительного единственного числа дательного падежа с предлогом «К». При употреблении дательной предложно-падежной конструкции в 34% случаев они пропускали предлог, в 7% отмечались замены предлога «К» предлогом «ЗА».

В 14% случаев была отмечена замена предлога «ПО» гласным звуком «А» («размазала а (по) тарелке»).

При употреблении словосочетания «глагол + предложно-падежная форма винительного падежа» уровень успешности составил 59%. Наибольшее количество ошибок выявлено при употреблении конструкции «ЧЕРЕЗ + сущ. В.п.» (60% от общего количества ошибок, допущенных дошкольниками ЭГ при употреблении предложно-падежной формы винительного падежа).

В 55% случаев ошибки проявлялись в неправильном употреблении падежного окончания существительных при правильном употреблении предлога. Ошибки проявлялись:

- в замене существительного единственного числа В.п. существительным единственного числа И.п. – данный тип ошибок составил 89%;
- замене окончания существительного другим окончанием из парадигмы флексий другого падежа (9% ошибок);
- замене окончания существительного другим окончанием, отсутствующим в парадигме флексий данного падежа, т.е. образование окказиональных форм (2% ошибок).

В 18 % случаев дошкольники пропускали предлог «В», при этом и глагол, и падежная форма существительного употреблялись верно.

В 27 % случаев у дошкольников ЭГ были выявлены ошибки, проявляющиеся в замене одной предложно-падежной конструкции другой, однако при этом замены происходили только в рамках предлогов данного падежа. Чаще всего конструкция «В («ЧЕРЕЗ») + сущ. В.п.» заменялась «ЗА + сущ. В.п.» (например: «кидать за кувшин» вместо «кидать в кувшин»; «прыгать за яму» вместо «прыгать через яму»). Конструкция «НА + сущ. В.п.» заменялась «В + сущ. В.п.» (например: «залезла в стул» вместо «залезла на стул»)

Наибольшие затруднения дошкольники ЭГ испытывали при употреблении словосочетания «глагол + предложно-падежная форма творительного падежа» (уровень успешности составил 55,5 %). Ошибки употребления конструкции «ПОД + сущ. Т.п.» составили 52 % от общего количества ошибок, допущенных при употреблении предложно-падежной формы творительного падежа. Так, ни один дошкольник ЭГ верно не употребил правильно данную конструкцию.

В 95% было выявлено, что дошкольники верно употребляют предлог, но затрудняются в подборе необходимой флексии существительного. Ошибки проявлялись:

- в замене существительного единственного числа Т.п. существительным единственного числа И.п. – данный тип ошибок составил 76%;
- замене окончания существительного другим окончанием из парадигмы флексий этого же падежа (11% ошибок).
- замене окончания существительного другим окончанием из парадигмы флексий другого падежа (12% ошибок).
- нарушении акцентуации (1% ошибок).

В 4 % случаев наблюдались ошибки, проявляющиеся в пропуске предлога при верном употреблении глагола и существительного. Лишь в 1 % случаев была отмечена замена предлога «ЗА» гласным звуком «А» («*полез а (по) шапкой*»).

Проведенное исследование установило, что дошкольники с ОНР в устной речи часто опускают предлоги В, К, не используют предлоги ИЗ-ПОД, ОКОЛО, ПЕРЕД, заменяют предлог К предлогом ЗА, предлог ЧЕРЕЗ и В предлогом ЗА, предлог НА предлогом В.

Исследование выявило два уровня нарушения в употреблении глагольного словосочетания с предложно-падежной конструкцией:

а) семантические нарушения (пропуск предлога; нарушение дифференциации предлогов одного общего значения; замена предлогов различного значения);

б) нарушения на формально-языковом уровне (неправильное употребление флексий; несоответствие флексии употребляемому предлогу).

Характерной закономерностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов осуществляется после того, как будут усвоены наиболее функциональные элементы языка – флексии. При общем недоразвитии речи дети, не овладев еще в полном объеме набором флексий, начинают употреблять в словосочетаниях предлоги. Они долго не замечают, что сочетание предлога и флексии представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в качестве независимых компонентов. В результате этого дети при построении предложений (словосочетаний) с предложно-падежными конструкциями допускают многочисленные ошибки в виде замен предлогов и падежных окончаний, а также пропуска предлогов и несоответствия флексии и предлога.

К тому же данные ошибки можно объяснить и тем, что правильность употребления предлогов связана прежде всего с дифференциацией ребенком пространственных расположений предметов. У дошкольников с ОНР наблюдается замедленное формирование оптико-

пространственного гнозиса и пространственно-временных представлений. Все эти нарушения накладывают отпечаток на понимание детьми значений предлогов.

Ошибки пятой группы были наименее распространенными и проявлялись лишь при употреблении приставочного глагола с предложно-падежной конструкцией. В 97,3% случаев данная группа ошибок выявлялась в конструкциях, обозначающих направление действия.

Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов, которое не всегда «устанавливается» дошкольниками экспериментальной группы в связи с тем, что они затрудняются в понимании отвлеченного значения приставки и предлога и их соотнесении.

Простые свободные глагольные словосочетания с типом синтаксической связи – примыкание составили 19,8 % (ЭГ) от общего количества глагольных словосочетаний. При исследовании данного типа глагольных словосочетаний у дошкольников обеих групп были выявлены лишь единичные ошибки, которые проявлялись:

- в неправильном употреблении приставки при образовании глагола совершенного вида;
- ошибках употребления окончаний наречий.

В качестве главного слова в словосочетании дошкольники обеих групп использовали глаголы совершенного (несовершенного) вида прошедшего времени.

Дети контрольной и экспериментальной групп достаточно хорошо усвоили данный тип глагольных словосочетаний. Уровень успешности составил 98,9% у дошкольников экспериментальной группы и 99,6% – у детей контрольной группы.

Полученные результаты можно объяснить тем, что при типе синтаксической связи – «примыкание» между словами устанавливается только смысловая связь. Отсутствие необходимости изменять зависимое слово значительно облегчает употребление данного типа словосочетаний.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что в условиях, когда зависимое слово употребляется в неизменяемой форме, дошкольники ЭГ не допускают ошибок, что свидетельствует о том, что они уже усвоили семантико-синтаксические отношения между компонентами словосочетания.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Бурдина И.В. Лексико-семантические способы выражения категории времени в онтогенезе речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1999. – 17 с.
3. Виноградов, В.В. Исследования по русской грамматике: избр. тр. / ред. тома Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 1961. – 471 с.
5. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Высш. шк., 2007. – 320 с.
6. Голанов И.Г. Морфология современного русского языка: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Academia, 2007. – 256 с.
7. Дунаева З.П. Особенности пространственных представлений у детей с ЗПР и методы коррекции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 22 с.
8. Жукова Н.С. Процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1976. – 25 с.
9. Засорина Л.Н. Введение в структурную лингвистику. – М.: Высшая школа, 1974. – 319с.
10. Зубкова Т.Н. Предлоги в детской речи (на материале русского языка) // Проблемы детской речи. – СПб.: Образование, 1994. – С. 32–33.
11. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
12. Рыбников, Н.А. Язык ребенка. – М.: Учпедгиз, 1926. – 84 с.
13. Скобликова Е.С. Согласование и управление в русском языке. – М.: КомКнига, 2005. – 240 с.
14. Феофанов М.П. Об употреблении предлогов в детской речи // Вопр. психологии. – 1958. – №3. – С. 118–124.
15. Федоренко Л.П. Принцип обучения русскому языку: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1973. – 254 с.
16. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
17. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.
18. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
19. Шишкина Л.С. От классификации к системе. (Предлоги русского языка) // Типы в культуре. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 111–124.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.015.3

Н.А. Максимова

Становление системы деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа

В статье раскрывается проблема профессиональной ориентации педагогов. Описаны основные подходы к становлению деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа в ходе организации педагогической практики.

In article the problem of vocational guidance of teachers reveals. The main approaches to formation of deontological values among students of Pedagogical College in the organization of pedagogical practice.

Ключевые слова: ценности, деонтология, профессиональное поведение, долг, ценностные ориентации, педагогическая практика, становление.

Key words: values, deontology professional conduct, duty, value orientations, pedagogical practices, the establishment.

Характерными особенностями XXI в. являются глубокие преобразования в различных сферах общественной жизни, сопряженные с переосмыслением системы социальных ценностей. Как показывает статистика переосмысление многих прежних ценностей и отсутствие новых идеалов приводят к нравственному разрушению и бездуховности подростков, снижению уровня культуры. Г.П. Медведева указывает, что такая черта личности, как аморальность, на фоне низкого уровня развития эмпатии становится все более распространенной у людей различных возрастов, экономических статусов, степеней образования и культуры.

Кардинальные изменения в развитии экономической сферы, социокультурная деформация общества оказывают влияние на социализацию подрастающего поколения и порой не всегда положительное.

Низкая профессиональная культура педагогов, отсутствие педагогического такта и невыполнение своего профессионального долга, незнание индивидуальных особенностей подростков, усугубляют возникаю-

щие трудности в системе «ребенок-общество». Между тем именно детям необходима реальная поддержка в решении возникающих проблем и трудностей в современном обществе. Позицию активного посредника в системе «ребенок-общество» должны занять педагоги, способные реализовать свои профессиональные функции посредством эффективной системы общения и творческой деятельности, направленной на трансляцию гуманистической системы ценностей. Подчеркнем и тот факт, что педагогическая профессия предполагает деятельность в системе «человек-человек», в которой ведущее место должны занимать этические аспекты, поскольку для данного вида профессий предметом трудовой деятельности выступает сама человеческая личность. Такие виды профессиональной деятельности являются областями существования и развития гуманистических ценностей. Именно здесь реализуются ценности альтруизма и творчества, которые придают смысл данной деятельности.

Современный государственный подход к реформированию системы образования направлен на создание «Новой школы», которая ставит своей задачей развитие у учащихся навыков самостоятельно «добывать», анализировать, структурировать и эффективно использовать полученные знания для самореализации и самоактуализации с наивысшим коэффициентом полезности для государства и общества. На смену педагогике грамотности приходит гуманистическая педагогика личности.

«Новой школе» XXI в. необходим учитель с новым форматом мышления и культуры, который может не только принимать педагогические решения, но и способен воспитывать гуманистически направленную личность, готовую к саморазвитию и преобразованию общества. Современная концепция образования предусматривает индивидуализированный характер образования, при котором необходимо учитывать возможность каждого конкретного человека и способствует его самореализации в развитии.

Педагогическая деонтология как наука разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Отображение в сознании нормативных требований, основанных на деонтологических ценностях, профессиональных норм позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую деятельность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику, планы и цели профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение. Эти правила и нормы являются и условием, и продуктом, и средством познания педагогической деятельности.

Термин «педагогическая деонтология» был введен в научный оборот в начале XIX века английским философом И. Бентамом для обозначения науки о профессиональном поведении человека. Его яркими последователям сегодня являются К.М. Левитан, Г.П. Медведева, Е.К. Веселова и др.

Осмысление теоретических положений деонтологии позволяет сделать вывод о том, что современному обществу необходим специалист, имеющий не только фундаментальное научное образование, внутреннюю культуру, но и сформированное чувство профессионального долга.

Сознание своего долга определяет поведение специалиста, выбор определенных норм морали, позиционирование ценностей, которым он следует в повседневной практической деятельности. В данном контексте обращает на себя внимание проблема, связанная с деонтологической неготовностью будущих педагогов к работе.

Как отмечает В.А. Григорьева-Голубева, специфика педагогической деятельности состоит в том, что результат ее всегда есть следствие совместной деятельности педагога и воспитанников. При соблюдении субъект-субъектной позиции как основы общения устанавливается межличностный контакт, в ходе которого происходит воздействие одного субъекта на другого, а значит происходит обмен ценностными установками и в этом случае педагог транслирует воспитаннику свою систему ценностей. Ценности, являясь переработанным в сознании людей ориентиром движения, направляют людей на деятельность, определяют их поступки. Индивидуальное самосознание педагога становится важнейшим условием профессионального самоопределения воспитанника [4].

Одним из звеньев в системе непрерывного образования РФ является система среднего профессионального образования, призванная обеспечить высокий уровень подготовки специалиста. Поэтому педагогический колледж не может остаться в стороне от такой важной проблемы подготовки педагога. Следует отметить, что современная система обучения в педагогическом колледже не в полной мере обеспечивает целенаправленное формирование деонтологических ценностей у будущих педагогов. Как и вся система образования, на сегодняшний момент система среднего специального образования проходит этапы реформирования. За время обучения в колледже студенты приобретают только некоторые качества, необходимые для соблюдения определенных норм педагогической морали. Такая подготовка будущих педагогов не обеспечивает формирования у них деонтологических ценностей.

Разработка специальной педагогической системы формирования деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа является, таким образом, одной из проблем современного профессионального образования. Ее актуальность обусловлена:

- 1) современными подходами государства к реформированию системы образования и созданию « Новой школы»;
- 2) возрастающим значением профессионального педагогического мастерства как необходимого условия повышения эффективности всей педагогической системы;
- 3) повышением требований к личности педагога, его уровню осознания своей ценности и осознанием профессионального долга;
- 4) недостаточной разработанностью проблемы.

Так как объектом нашего исследования является процесс профессионального становления педагога, проследим за тем, как это понятие представлено в научной литературе.

Понятие «становление» в равной степени может относиться как к психологической, философской, так и педагогической категории. Исходя из того, что в науке представлены разные точки зрения на определение указанного понятия, мы провели его системный анализ. Приведем здесь лишь основные подходы (табл.1).

Таблица 1

Точка зрения ученых относительно определения понятий «становление» и «становление педагога»

Ученые	Определение понятия становление
Л.Е.Балашов	В подлинном смысле становление есть единство материи и движения, т. е. того, что двигается, изменяется и самого движения, изменения. Изменение просто указывает на факт изменения, что происходит какое-то изменение. Становление указывает не только на факт изменения, но и на то, что изменяется, и каким образом изменяется [1, с. 85].
Э. Фромм	Процесс становления личности связан с самоопределением человека в обществе (в котором происходит его саморазвитие), в деятельности и общении с другими людьми [12, с. 235].
В.И. Слободчиков	Развитие собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация индивидуального духа. Это приобщение молодого человека к его родовой человеческой сущности, способность и возможность следовать высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, способность к утверждению ценностей отеческой истории и традиций, к практическому преобразованию действительности, основанных на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех ее областях [9, 3].

Ученые	Определение понятия становление
С.Г. Вершловский	... по мере профессионального становления педагога происходят качественные изменения в характере его педагогических решений. Для начала профессиональной деятельности характерно то, что начинающий учитель ориентирован скорее на текущие дела, чем на перспективу; он реагирует на возникающие ситуации. Лишь по мере накопления практического опыта учитель начинает выделять определенные стержневые идеи своей деятельности, организующие решение разнообразных частных задач; начинает все более точно предвидеть результаты своих воздействий; целенаправленно создает нужные ему ситуации, «упреждая» ход событий, а также старается использовать возникающие ситуации в образовательных целях. [9, с. 89].
В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов	«сознательная работа по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [9, с. 243].

Анализ разных определений данного понятия позволил сделать вывод о том, что становление – это процесс преобразования на основе старого. Таким образом *становление – это этап формирования, который предполагает опору на уже существующий опыт* и тесно взаимосвязан с процессами совершенствования личности как профессионала.

Следует отметить, что анализ теоретических источников позволяет выделить следующие подходы к определению проблемы профессионального становления педагога:

- философские – определение категории «становление»;
- педагогические – определение целей и задач, методов, форм, содержания профессионального становления педагога;
- психологические – выделение особенностей процесса профессионального становления в различные периоды жизни человека;
- прaksiологические – разработка форм, методов и средств, организации процесса профессионального становления педагога;
- исследовательские – поиск инструментария для мониторинговых исследований процессов профессионального становления педагога.

Еще одним важным вопросом нашего исследования является место деонтологических ценностей в общем процессе становления педагога.

Опираясь на механизм формирования качеств личности, предложенный С.А. Козловой, и труды В.А. Григорьевой-Голубевой, можно определить место деонтологических ценностей в системе формирования качеств личности: *знания и представления - ценности – мотив – чув-*

ства и отношения – навыки и привычки - поступки и поведение = нравственное качество.

Следует отметить, что ценности являются основой мотивов поведения и проявляются в выборе стиля поведения и общения. Согласно М.С. Кагану и О.К. Крокинской, ценности – это сила, существенно определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта, будь то отдельный человек или групповые общности разного уровня и масштаба [6]. В основе поведения людей лежат ценности, которые они принимают. С.Л.Рубинштейн и его последователи отмечают, что ценности существенно отличаются от знаний по самой своей природе. Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, а как к равному себе субъекту деятельности.

Анализ исследований теории ценностей (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.С. Розов, В.П. Тугаринов и др.) показал, что присвоение ценностей происходит при раскрытии значимости личностного и общественного смысла [1]. К.М. Левитан и его последователи считают, что человек должен сформировать свое ценностно-смысловое пространство [8].

В научной литературе выделены принципы, при которых педагогическая ценность может являться основой деятельности:

1) педагогическая ценность не существует вне взаимоотношений субъектов педагогического процесса;

2) педагогическая ценность влияет на результат педагогической деятельности, так как она способствует развертыванию работы педагогов в рефлексивном режиме;

3) педагогическая ценность вариативна;

4) педагогическая ценность объединяет в себе две базовые функции: установление сходства и противопоставления [4].

Опираясь на полученные результаты, мы разработали модель процесса становления деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа (рис. 1).

Предложенная нами модель, направленная на становление системы деонтологических ценностей у студентов – будущих воспитателей ДООУ и создание ценностно-смыслового пространства как в колледже, так и на базах прохождения практики, отражает следующую последовательность:

Знания и представления: в рамках факультативных часов студен-

там и коллегам читается курс «Основы педагогической деонтологии»; разработана серия семинаров и тренингов для сотрудников ДОУ;

Понимание и осмысление: внедрение в тематику семинаров обсуждения проблем формирования деонтологических ценностей будущих педагогов; направленность тематики курсовых работ на изучение особенностей деонтологической науки; проведение совместных семинаров на базе ДОУ; тренинги.

Опыт применения: в процессе производственной (педагогической) практики студенты выполняют задания, направленные на развитие у них деонтологических ценностей.

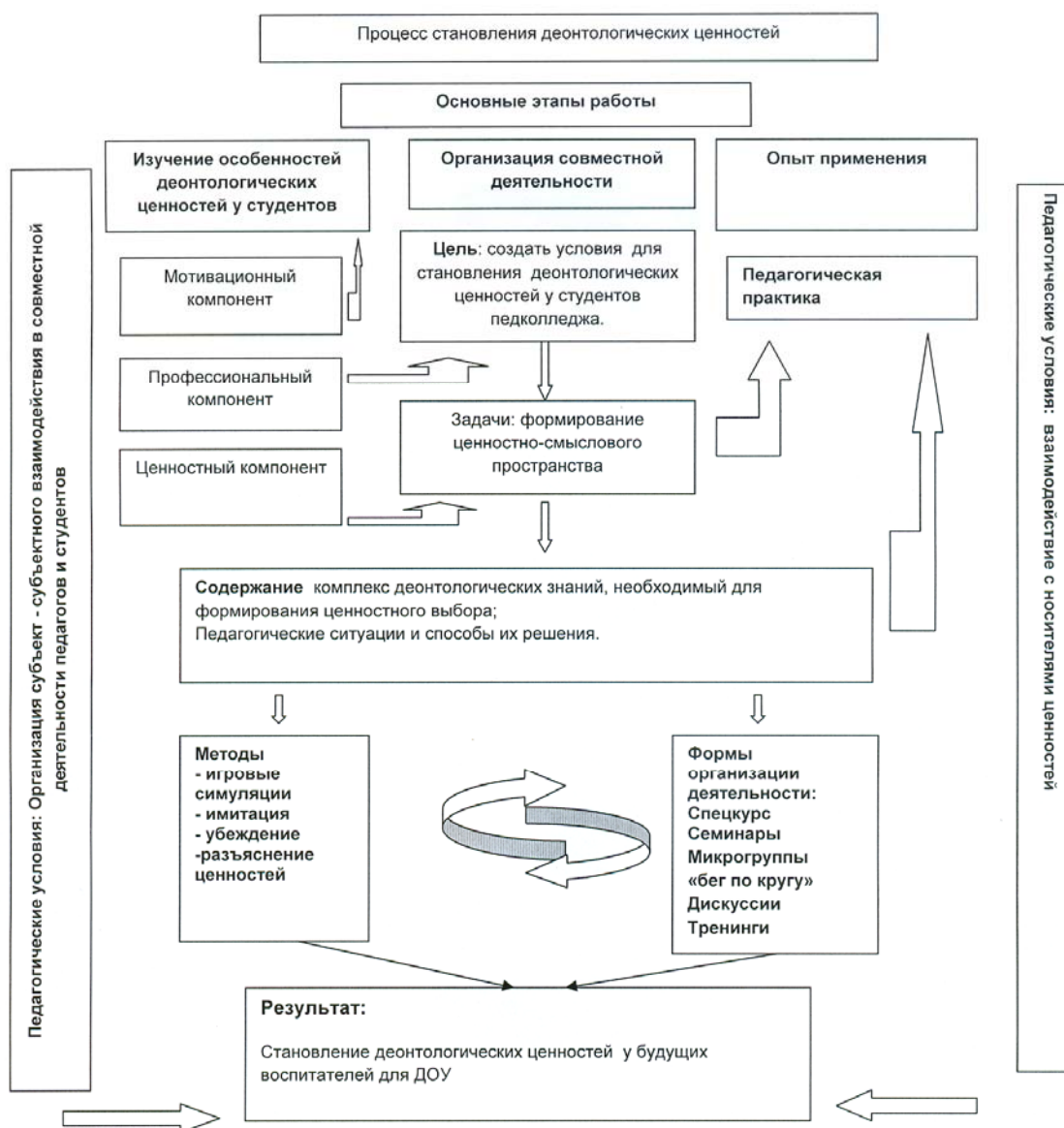


Рис. 1. Модель становления деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа

Экспериментальной программой в нашем исследовании предусматривалось становление деонтологических ценностей студентов в процессе реализации содержания разных видов педагогической практики.

В ходе диагностических мероприятий по изучению уровня развития деонтологических ценностей студентов, педагогов колледжа и воспитателей ДООУ, нами был определен следующий инструментарий:

- методы изучения мотивационного компонента: дифференциально-диагностический опросник (по Е.А. Климову), «Интерес к детям» (в модификации К.М. Левитана), методика изучения мотивации профессиональной деятельности (К. Земфир в модификации А. Реана);
- методы изучения профессионального компонента: решение педагогических ситуаций; диагностика уровня эмпатии (по А. Меграбяну и Н. Эпштейну);
- методы изучения ценностного компонента: опросник Джонсгарда; методика «Автобиография будущего» (Г. Олпорт и Дж. Гиллеспи); тест САТ (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская); методика «УОК» (В.А. Григорьева-Голубева).

Проведенный педагогический эксперимент позволил констатировать, что нам удалось выделить определенную систему деонтологических ценностей. Опираясь на исследования В.А.Григорьевой-Голубевой, мы подвергли проверке полученную в ходе проведенного педагогического эксперимента систему деонтологических ценностей (методика «Логико-семантический дифференциал» В.А. Лосенкова).

Для выявления, конструирования и анализа внутренних факторов по информации об их «внешних» проявлениях был проведен факторный анализ признаков, зафиксированных с помощью данной методики, позволивший сопоставить данные, полученные при изучении студентов колледжа – будущих воспитателей, педагогов колледжа и воспитателей в ДООУ (табл. 2).

Слагаемыми факторной структуры системы деонтологических ценностей стали УДК: универсальные, базовые гуманистические педагогические ценности; ценности профессионального поведения или деонтологические ценности; ценности, составляющие педагогическую культуру.

Факторные нагрузки деонтологических педагогических ценностей в разных выборках

Гуманистическая педагогическая ценность	Студенты колледжа (n=50)	Преподаватели педагогического колледжа (n=50)	Воспитатели ДОУ (n=45)	Комплекс деонтологических педагогических ценностей
Антропоцентризм	0,821	0,882	0,884	У (Универсальные базовые)
Самостоятельная и творческая роль человека	0,832	0,823	0,832	
Самопознание	0,802	0,723	0,832	
Развитие интеллекта	0,832	0,789	0,854	
Моральное воздействие знания	0,754	0,602	0,641	
Посильное развитие способностей	0,674	0,601	0,652	
Свободное поведение личности	0,623	0,602	0,674	
Эмпатия	0,598	0,489	0,567	Д (Деонтологические ценности)
Рефлексия	0,498	0,543	0,487	
Толерантность	0,454	0,556	0,567	
Доброжелательность	0,465	0,589	0,531	
Эмоциональная стабильность	0,398	0,485	0,486	
Нравственность	0,415	0,434	0,503	К (Педагогическая культура)
Такт	0,436	0,542	0,520	
Ответственность	0,465	0,574	0,565	
Профессиональная увлеченность	0,474	0,454	0,436	

Полученные результаты позволили установить возможность становления деонтологических ценностей у студентов педагогического колледжа – будущих воспитателей на основе оптимизации профессионального поведения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, Академия, 2002. – 416с.
2. Балашов Л. Е. Философия: учеб. 2-е изд., с изм. и доп. элект. версия. – М., 2005. – С. 672.
3. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 316 с.

4. Григорьева-Голубева В.А. Проблемы становления системы гуманистических ценностей в современном образовании. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 276 с.
5. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализации личности и проблема ее измерения. – М., 1995.
6. Каган М. С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416с.
7. Карпова Т.В., Трофимова Н.М. Педагогическая деонтология: учеб. пособие. – Воронеж.: Воронежск. гос. пед. ун-т, 2008. – 212с.
8. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., Наука. 1994. – 192с.
9. Медведева Г.П. Деонтология социальной работы: учеб. для студ. и учреждений высш. проф. образования. – Сер. Бакалавриат. – М.: Академия, 2011. – 224 с.
10. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Т.В. Шадрина и др.; под ред. С.Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 145 с.
11. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
12. Слободчиков В.И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования // Психологическая наука и образование: электронный журн. – 2011. – № 3.
13. Троянская С.Л. Педагогика: тезисы лекций и практические занятия: электронное учеб. пособие. URL:<http://vaniorolap.narod.ru>
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. авт. вст. П.С. Гуревич. – М., 1994. – 443 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.126

Г.Д. Кириллова, М.И. Морозова

Современная дидактика как инновационная система

В статье теория обучения рассматривается как целостная система, развитие которой представляет эволюционный процесс, обусловленный модернизацией современного образования. Показано, что современное инновационное развитие отечественной дидактики опирается на исторически выверенный фундамент педагогической теории и практики.

In article the theory of training is considered as complete the systems which development represents the evolutionary process caused by modernization of modern education. It is shown that modern innovative development of domestic didactics leans on historically verified base of the pedagogical theory and practice.

Ключевые слова: модернизации образования, современная дидактика, теория и практика обучения, системно-деятельный подход в дидактике, проектирование развивающей среды в системе образования.

Key words: modernization of education, modern didactics, the theory and practice of training, system and active approach in didactics, design of the developing environment in an education system.

В более чем трехсотлетней истории дидактики были периоды эволюционного развития и кардинальных изменений, связанных с появлением новых педагогических идей и вызванных потребностями общества. Современные социальные условия потребовали решительных изменений в образовательной системе России, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах. Насколько инновационными были изменения, произошедшие при этом в отечественной дидактике?

Необходимость модернизации образования обострила дискуссию об инновациях. Ученые столкнулись с дилеммой: рассматривать инновации как что-то новое, отдельное, самостоятельное в раскрытии образова-

тельного процесса или как следующий шаг развития идей науки, вызванный изменением социальных условий, личностных притязаний обучаемых, системной сущностью педагогической науки, многоаспектностью применения ее теоретических положений на практике. Это хотелось бы подчеркнуть в связи с тем, что при раскрытии инноваций наблюдается тенденция говорить об их абсолютной новизне и показывать их отличительные качества. Чем это вызвано? Традиционным неуважением к тому, что было в науке до этого или амбициозным притязанием на первооткрывательство? От этого страдает отношение к введению инноваций. У работников-практиков, да и у теоретиков возникает раздражение от постоянного акцентирования внимания на каком-либо очередном «новшестве». И может случиться так, как это бывало неоднократно в отечественной педагогической теории и практике: исследование ценных и значимых явлений будет отброшено каким-либо очередным, сосредотачивающим на себе внимание новшеством.

Это обстоятельство обуславливает необходимость исследования взаимосвязи традиций и инноваций в развитии теории и практики обучения, что объясняется рядом причин: потребностью выявить и сохранить достижения предыдущего периода; стремительным обновлением педагогической науки на современном этапе, которое подчас отрицается.

Решение проблемы взаимосвязи традиций и инноваций сопряжено с определенным методологическим подходом. Для этого следует отказаться от утверждений, что изменение образовательной системы означает появление «нового», отличного от предыдущего этапа образования, создание «новой» школы. Педагогической наукой и практикой не раз было доказано: когда на место одной образовательной системы извне привносится другая, в результате разрушается первая и не возникает новая.

В этом отношении интересен опыт строительства «новой» школы в России после Октябрьской революции. Попытка разрушить дореволюционную школу в 20-е гг. обернулась угрозой развала образования и изданием впоследствии партийных документов, фактически негласно реабилитировавших в своей основе дореволюционную школу, недостатки которой пришлось долго и упорно преодолевать. Интересен в этом отношении научный поиск ученых – создателей советской педагогики. Так, анализируя педагогическое наследие Ш.И. Ганелина, мы наблюдаем, как ученый в поиске ответа на вопрос о преобразовании школы уже в 20-е гг., в начале своей деятельности и впоследствии, вплоть до 70-х г.

XX в. постоянно обращается к историческому опыту мировой и русской прогрессивной педагогической мысли и привносит его в советскую педагогику. Деятельность Ш. И. Ганелина, как и многих других ученых этого времени (П. Н. Груздева, Е. Я. Голанта и др.), убедительно показала, что все новое должно основываться на развитии идей науки даже в самые переломные моменты жизни общества.

Поэтому, определяя методологический подход в анализе изменений современного образовательного процесса, следует говорить не о возникновении отличного, нового и опровержении предыдущего, а о развитии теории и практики как следующем этапе, подготовленном потенциальными возможностями предыдущего. Эти потенциальные возможности обусловлены тем, что развитие науки XX в., особенно во второй его половине, было сопряжено с преодолением дифференциации отдельных отраслей, проблем по восстановлению системной сущности познаваемого. Данная тенденция все шире охватывает и развитие педагогики. Воссоздание системной сущности познаваемого объекта определяет целостность воспринимаемого. В дидактических и психологических исследованиях все более полно раскрывается целостность процесса обучения и его влияния на развитие личности ученика.

Данная тенденция нашла отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, основой которых стал системно-деятельный подход. С его реализацией сопряжена потребность в саморазвитии и непрерывном образовании обучающихся, организация их активной учебно-познавательной деятельности, проектирование развивающей среды в системе образования, построение обучения с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Системная сущность процесса обучения стала естественной для современной дидактики и аксиоматично рассматривается в современных учебниках по педагогике. Однако всему этому предшествовала работа исследователей дидактики, которые, глубоко проникая в развитие истории педагогики и осуществляя реализацию новых целей, стремились обеспечить высокий уровень теоретического раскрытия, оберегали науку от эмпиризма. И этому способствовала ориентация на выявление глубинных связей, присущих познавательному процессу. Преимущества системного подхода в том, что в нем диалектика развития находит «наиболее адекватное выражение». И по мере того, как в истории дидактики системный метод становится основополагающим, расширяется иссле-

дование возможностей обучения. Формирование деятельностного подхода в дидактике было связано с исследованиями в области философии, психологии, педагогики, разрабатывавшими общую теорию деятельности. Рассмотрим развитие идей системного и деятельностного подходов в отечественной дидактике.

Ориентация обучения на развитие личности ученика как завоевание послереволюционной школы поставила ученых перед необходимостью решения этой проблемы. Не будем касаться достижений и недостатков науки и практики при решении проблемы развития личности ученика в 20-е г. Остановимся на том, что явилось в определенной мере следствием этого периода. Исследование целостного влияния обучения на личность ученика, прежде всего, проявилось в раскрытии основных понятий, которые определили цели, процесс и результат образования: воспитание, обучение, развитие.

К 50–60-м г. XX в. относится стремление обосновать процесс обучения как целостную систему, положившее начало последующим обращениям к этой проблеме. Так, в 1961 г. выходит монография Ш. И. Ганелина «Дидактический принцип сознательности» [2], в которой обобщены результаты научных работ ученого в области истории педагогики и дидактики и представлена рассматриваемая им система процесса обучения. Здесь еще нет упоминаний о системном подходе, но есть материал философских работ в данной области. Основополагающим компонентом стал принцип сознательности. Сознательность – то качество усвоения учебного материала, в процессе которого осуществляется развитие мышления и мировоззрения личности ученика, то есть достигается единство воспитания, обучения и развития.

Как известно, принципы определяют все стороны обучения: содержание, методы, организацию. И автор каждый раз показывает, как на основе содержания и в результате применения методов и приемов соответствующей организации осуществляется развитие мышления, мировоззрения школьников. Этому служит также взаимосвязь принципа сознательности со всеми остальными, особенно с принципом преемственности, систематичности, последовательности. Таким образом, хотя в работе не говорится о системном подходе, он осуществляется, так как Ш. И. Ганелин строит свою систему, основываясь на свойственных процессу обучения связях.

В дальнейшем исследователи (Г. Д. Кириллова, М. М. Левина, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и другие) при раскрытии системной при-

роды обучения в качестве основы рассматривают развитие процесса обучения, выделяют подсистемы преподавания и учения, основные компоненты: цели, содержание, методы, организацию. Характеризуя процесс учения, исследователи исходят из взаимосвязи содержательной, операциональной и ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся.

Таким образом, проблема целостности в раскрытии взаимосвязи обучения, воспитания, развития и единства знания и способа деятельности, формальной и материальной сторон обучения, взаимосвязи цели, закономерностей, принципов и на этой основе системной характеристики процесса обучения была подчинена раскрытию взаимосвязи содержательной и деятельностной сторон обучения, внутренних механизмов, обеспечивающих активную позицию личности ученика.

Вместе с тем в истории отечественной дидактики XX в. нарастала новая волна поступательного процесса ее развития, характеризующаяся особым вниманием к исследованию учебной деятельности. Результатом стало решение таких проблем, как обеспечение развития мотивационной стороны личности ученика (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, Г. И. Щукина и др.); характеристика и раскрытие возможностей разных видов познавательной деятельности; влияние на развитие ученика репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности ученика (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый и др.); теоретическое обоснование и конструирование системы развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, М. Н. Скаткин, Г. Д. Кириллова, И. С. Якиманская, М. И. Махмутов и др.).

Активное участие в раскрытии данных направлений принимали представители педагогической, психологической и философской наук. Они поднимали и решали большое количество проблем, связанных с определением условий, обеспечивающих развитие личности ученика, что рассматривалось в качестве основной цели образования. Л. И. Божович в книге «Личность и ее формирование в детском возрасте» [1] в 1968 году писала о том, что необходимой характеристикой личности является ее активность, в результате которой человек способен управлять своим поведением, деятельностью и, в известном смысле, своим психическим развитием. Автор считает, что у человека, достигшего такого уровня развития, все психические процессы и функции, все качества и свойства приобретают определенную структуру. Центром этой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются ус-

тойчиво доминирующие мотивы, определяющие иерархическое строение этой сферы.

Исследование мотивации как определяющей, направляющей стороны познавательного процесса учения с большим трудом проникало в исследования по дидактике. О важности, необходимости формирования мотивации говорилось постоянно. Об этом писал еще Ш. И. Ганелин, рассматривая принцип сознательности. Но раскрытие ее в качестве определяющего компонента познавательной деятельности ученика на пути к личностно-ориентированному обучению потребовало еще целый ряд шагов, характеризующих целостный процесс обучения.

Необходимость решения проблемы формирования активности личности в учебном процессе определило проведение исследования деятельной стороны учения, широкое использование в процессе обучения творческой, поисковой деятельности ученика. Большой резонанс в теории и практике обучения приобрела система методов обучения, предложенная И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. Согласно их концепции метод должен отражать внутреннюю сторону познавательного процесса. Исходя из того, что ученик осуществляет разную по характеру и структуре деятельность, следует говорить о соответствующих ей методах: репродуктивном, частично-поисковом, проблемного изложения, объяснительно-иллюстративном, исследовательском.

Дидактические исследования опирались на материалы различных направлений в области психологии, представленные С. Я. Рубинштейном, Л. В. Занковым, В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериним.

Происходили изменения в анализе развития умственной деятельности. О них свидетельствует работа Ю. Н. Кулюткина «Эвристические методы в структуре решений» [5], изданная в 1970 г. Он писал, что в качестве главного предмета исследования эвристика рассматривает не сами по себе мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение и т. п., а «те способы, какими отдельные операции структурируются в сложные образования типа стратегий и тактик, направленных на поиск необходимой информации и выработку решений». Они представляют собой комбинации элементарных информационных единиц. Таким образом, стратегия, тактика представляют собой единство как умственных операций, так и информационных единиц.

Проблема единства операциональной и содержательной сторон деятельности в исследованиях школы П. Я. Гальперина осуществлялась в процессе формирования ориентировочной основы умственных дейст-

вий, в школе Л. В. Занкова – в том, что умственное развитие осуществляется тогда, когда уже с первого класса учащиеся изучают учебный материал на обобщенном уровне присущих закономерностей. Лейтмотивом работ В. В. Давыдова стало определение зависимости между усвоением учащимися теоретического материала и развитием мышления, положение о том, что усвоение теоретического материала представляет собой процесс творческой деятельности. Несмотря на различия, представители разных психологических школ были солидарны в том, что поиск, творчество сопряжены с наличием ориентиров как основы проектирования познавательных действий.

Большой резонанс в педагогической общественности страны вызвали исследования в области проблемного обучения (В. Т. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и др.). Авторы исходили из того, что проблемное обучение соответствует природе мышления. Ориентиром познавательной деятельности становится логика возникновения и решения проблемы. Развивающая функция обучения заключается в том, что наряду с усвоением новых знаний формируются способы решения проблемы. Данное направление свидетельствовало о значимости для формирования ориентировочной основы уровня раскрытия содержания и соответствующих ему познавательных действий.

В наших исследованиях ([3], [4]) ориентировочная основа ученика в процессе самостоятельной работы сопряжена с формированием системных обобщенных знаний. Системное обобщенное знание становится тем ориентиром, который определяет направленность содержательной, операциональной и мотивационной сторон познавательной деятельности ученика. В качестве исходного теоретического положения рассматривалась взаимосвязь формальной и материальной сторон обучения, единство знания и способа деятельности. Выполненные исследования выявили зависимость между осуществлением цели (формированием творческой личности), раскрытием и усвоением учебного материала учеником на уровне теоретического обобщения методами, определяющими взаимосвязь продуктивной и репродуктивной деятельности учащихся с организацией на всех этапах самостоятельной, индивидуальной и коллективной деятельности, динамикой процесса обучения и развитием познавательной самостоятельности учащихся.

Динамика системы, центральным звеном которой является развитие содержательной, операциональной и ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся, а тем самым его личностное становление, оп-

ределяется развитием всех компонентов системы. Усложнение в содержании сочетается с ростом поисковой творческой деятельности, изменения в содержательной и деятельностной сторонами приводят к изменению организации, к свертыванию прямого и росту общего направляющего педагогического руководства, сокращению внешнего и нарастанию внутреннего стимулирования, расширению сферы творческой самостоятельной деятельности ученика. Происходят изменения во взаимосвязи деятельности учителя и учащихся. Ученик становится субъектом познавательного процесса и собственного саморазвития.

Исследования [4] показали, что системное построение процесса обучения сопряжено с взаимосвязью его основных компонентов: содержания учебного материала, методов и форм организации деятельности учащихся. Характер их взаимодействия определяет динамику процесса развивающего обучения и развитие познавательных возможностей учащихся, что обеспечивает способность учащихся усваивать усложняющийся учебный материал, рост самостоятельности, творческой активности, положительной мотивации учения, становление мировосприятия и тем самым развитие личности ребенка, его активную социализацию.

Таким образом, в истории дидактики плодотворно развивались системный и деятельностный подходы. Системно-деятельный подход, определенный в качестве основания нового стандарта общего образования, является итогом большой теоретической работы, проводившейся в отечественной педагогической науке.

Инновационный характер современной дидактики проявляется в осмыслении и развитии потенциала системно-деятельностного подхода в соответствии с новыми требованиями общества. Акцентируется внимание на разработке условий, обеспечивающих формирование компетентной личности, способной самостоятельно решать вопросы в разных (учебных и жизненных) ситуациях. Обращение к компетентностному результату обучения связано с тем, что проблема развития самостоятельности обучающихся не ограничивается умением применять усвоенные знания. Перед учащимся встает задача переосмысления получаемой информации, конструирования подходов и действий, соответствующих новой ситуации.

Задачи, поставленные перед современной системой образования, сопряжены с инновационными решениями в развитии проблемы активизации процесса обучения. Необходимость обеспечить саморазвитие личности в который раз привела к началу всех начал: выявлению позна-

вательных возможностей, изначально заложенных в человеке. Для решения проблемы активизации процесса обучения и активности учащегося стало необходимым определить пути, обеспечивающие преобразование в характере знаний, мышления, мотивации, обеспечив самореализацию возможностей ученика, реализацию его личностных интересов. На решение этих проблем направлены современные технологии обучения. Особое значение в формировании компетенций ученика приобретают информационные, дискуссионные, игровые и другие технологии. Наряду с традиционными теоретически осмысливаются и практически используются новые технологии. Современные технологии имеют много общего с ранее используемыми. Так, например, прослеживаются аналогии в построении учебного процесса при проблемном обучении и при использовании технологии развития критического мышления. Новая технология обогащает сложившуюся ранее систему. Она в который раз заостряет внимание на необходимости исследовать сущность развивающего обучения, его новые аспекты, создает условия, при которых ученик занимает активную позицию, обеспечивает практическую направленность действиям преподавателя и учащихся. В то же время, все вышеизложенное возвращает к проблеме взаимосвязи традиций и инноваций.

Активное внедрение в образовательный процесс учебных проектов можно назвать относительно инновационным, так как проектная деятельность всегда определяла основные направления в развитии процесса обучения. Способность проектировать и действовать в соответствии с целью, ориентированной на результат, признавалась и признается отличительной чертой человеческого разума. Скорее можно говорить об очередном этапе в исследовании возможностей проектной деятельности. Новые аспекты сопряжены с углубленным раскрытием развивающих возможностей проектирования, разработкой технологии его реализации, с решением проблемы обучения учащихся способам проектной деятельности.

Мы остановились на самых общих вопросах развития теории обучения, показав ее эволюцию как целостной системы. Современное инновационное развитие отечественной дидактики опирается на прочный, исторически выверенный фундамент педагогической теории и практики. Применение системно-деятельностного подхода в современных условиях образования ведет к новому способу анализа педагогических явлений. Многоаспектность не означает различий в характеристике сущности явления, а всесторонность – в анализе целого. Поэтому перед совре-

менными исследователями процесса обучения открываются новые познавательные перспективы.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. – М., 1961.
3. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. – СПб., 1996.
4. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М. 1980.
5. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. – М., 1970.

Т.М. Бенькович, Г.П. Чепуренко

Квалиметрия образования как научно-практическое направление в педагогике

В данной статье речь идет о том, что значимость квалиметрии образования как научно-практического направления в педагогике подтверждается актуальностью стоящих перед нею задач, в том числе обусловленных необходимостью развития квалиметрии личностных учебных достижений учащихся, квалиметрических технологий образования, обеспечивающих качество количественных измерений результатов обучения.

The article explains the importance of the qualimetry of education as the theoretic and practical concept in pedagogics. Its importance is confirmed by the relevance of facing problems, including those that are caused by the necessity to develop the qualimetry of personal academic achievements of students, qualimetric technologies of education that ensure the quality of the quantitative estimation of educational results.

Ключевые слова: квалиметрия образования, синтетическая парадигма квалиметрии образования, синтетическое моделирование показателей качества, квалиметрия личностных учебных достижений, интегральный мониторинг личностных учебных достижений.

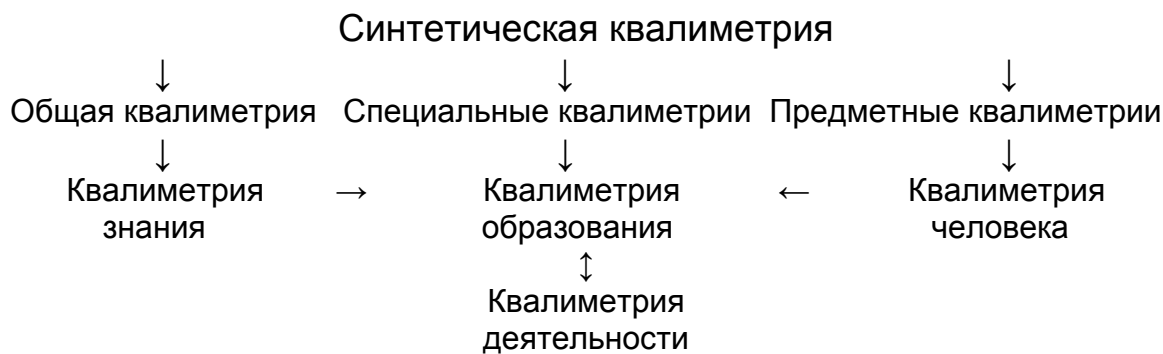
Key words: the qualimetry of education, synthetic paradigm of the qualimetry of education, synthetic modeling of quality, the qualimetry of personal academic achievements, integrated monitoring of personal academic achievements.

*«Актуальность квалиметрии не будет утрачена
ни сейчас, ни завтра, ни третьего дня, - до тех пор,
пока человечество не станет совершенным...»
Бруно Беттельхейм*

*«...для того, чтобы управлять каким-либо процессом,
надо, прежде всего, уметь измерять его параметры»
А.В. Гличев*

Научный интерес к квалиметрии образования с точки зрения взаимодействия, взаимосочетания и взаимопроникновения полисистемностей человека (как принципа и объекта исследования), человековедения и образованиеведения (эдукологии) обусловлен синтезом методологической организации квалиметрии человека и квалиметрии образования, в свою очередь интегрирующей квалиметрию человека, квалиметрию зна-

ния и квалиметрию деятельности. Синтезирующие основы методологической организации квалиметрии человека и квалиметрии образования находят отражение в работах известных квалиметрологов (В.П. Казначеев, Э.М. Калицкий, Ю.В. Сергиевская, В.В. Соляник, А.И. Субетто, Л.А. Зеленов, А.М. Пищик, и другие) и в обобщенном виде отображаются на схеме, предложенной А.И. Субетто.



По утверждению А.И. Субетто, «Квалиметрия образования является синтетической квалиметрией образования, в которой происходит отражение методологической организации синтетической квалиметрии на всех трех уровнях: общая квалиметрия, специальные квалиметрии и их проблемно ориентированные комплексы – экспертная, индексная, таксономическая, вероятностно-статистические квалиметрии, квалиметрическая теория эффективности, тестовая квалиметрия, рефлексивная квалиметрия, цикловая квалиметрия и другие; предметные квалиметрии – квалиметрия труда и работы, квалиметрия управления, квалиметрия проектирования, квалиметрия научно-технического прогресса и др.». Таким образом, синтетическая квалиметрия образования может рассматриваться как научно-практическое направление в педагогике, синтезирующее общую квалиметрию, специальные и предметные квалиметрии, изучающие и реализующие методы количественной оценки качества образования. Научное обоснование квалиметрии образования как научно-практического направления в педагогике прежде всего обусловлено рассмотрением квалиметрии как самостоятельной научной дисциплины с точки зрения истории возникновения и становления науки в культурно-историческом и системно-формируемом контексте.

Квалиметрия как наука об измерении и оценке качества «...о количественном измерении качества продукции, труда и работ» (А.И. Субетто) институционализировалась в 1968 г. История возникновения науки начинается с определения термина «квалиметрия», который был

предложен в 1968 г. группой советских научных работников (экономистов и инженеров) во главе с Г.Г. Азгальдовым, выявивших методологическую общность способов количественного оценивания качества совершенно разных объектов и осознающих необходимость теоретического обобщения этих способов в рамках самостоятельной научной дисциплины. В программной статье «Квалиметрия – наука об измерении качества продукции», опубликованной в журнале «Стандарты и качество» в 1968 г. (авт. Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев и др.), называют основные факторы зарождения квалиметрии во второй половине XX в. Это, во-первых, появление в экономически развитых странах многочисленных эмпирических методик количественной оценки качества и, во-вторых, необходимость их теоретического обоснования и повышения точности и надежности. В 1973 г. в книге «О квалиметрии» авторы Г.Г. Азгальдов и Э.П. Райхман пишут о том, что «... в настоящее время формируется отрасль исследовательской деятельности, имеющая широкое практическое приложение к самым разнообразным продуктам труда. Эта отрасль имеет свой специфический объект исследования (общие принципы и методы оценки качества), свой специфический предмет исследования (совокупность свойств продуктов человеческого труда), свой специфический математический аппарат, свои специфические проблемы...». В научной статье «Applied Qualimetry: Its Origins, Errors and Misconceptions» (русский вариант названия – «Прикладная квалиметрия: генезис, ошибки и заблуждения»), за авторством Г.Г. Азгальдова и А.В. Костина, опубликованной в журнале «Benchmarking: an International Journal» в 2011 г., авторы пишут о том, что «... на Западе существуют альтернативные названия научных дисциплин, изучающих тот же круг вопросов, что и квалиметрия – технометрия, системный анализ, анализ иерархий, теория решений, бенчмаркинг. Дальнейшие перспективы квалиметрии состоят в развитии и синтезе с аналогичными западными дисциплинами».

Исследование данной проблематики с точки зрения развития и синтеза квалиметрии и бенчмаркинга, одной из перечисленных в статье научных дисциплин, подтверждает мнение авторов о дальнейших перспективах квалиметрии и обусловлено самим определением бенчмаркетинга. Термин «бенчмаркинг» появился в 1972 г. в Институте стратегического планирования Кембриджа (США), примерно в одно и то же время, как и термин «квалиметрия». Сегодня существуют различные определения понятия «бенчмаркинг». По определению руководителя Глобальной сети бенчмаркинга (Global Benchmarking Network) Роберта К. Кэмпса «Бен-

чмаркинг – это постоянный процесс изучения и оценки товаров, услуг и опыта производства самых серьезных конкурентов либо тех компаний, которые являются признанными лидерами в своих областях». Б. Андерсен определяет бенчмаркинг, как «постоянное измерение и сравнение отдельно взятого бизнеспроцесса с эталонным процессом ведущей организации для сбора информации, которая поможет рассматриваемому предприятию определить цель своего совершенствования и провести мероприятия по улучшению работы».

В России отдельные положения и аспекты бенчмаркинга начали пропагандироваться с 1996 г. в работах Г.Л. Багнева, А.К. Казанцева, И.А. Аренкова. В последние годы по данной проблеме стали публиковаться переводы трудов зарубежных ученых и практиков, появляются оригинальные разработки российских исследователей, например, маркетинговые проекты таких ведущих компаний, как РНК «Лукойл», РАО «ЕЭС России», Газпром, АвтоЗИЛ. Таким образом, использование системы бенчмаркинга в российской экономике позволяет за счет оценки передового опыта ведущих фирм и компаний совершенствовать собственные характеристики, внедрять инновационные технологии, создавать ценности в работе с клиентами, повышать культуру предпринимательства. В такой же степени целесообразно изучение и применение практико-ориентированного опыта других, аналогичных квалиметрии западных научных дисциплин, объединяемых общностью задач по установлению критериев для оценивания качества информации, предметов и процессов в целях повышения эффективности управления качеством производимых товаров и услуг.

Этимология термина «квалиметрия» в буквальном смысле означает «измерение качества», что обуславливает научно-практическое применение методологического аппарата квалиметрии и смежных дисциплин в различных отраслях производственной и непроизводственной сфер экономики. Заимствованные от латинского и греческого языков корни «квали» (от лат. *quolis*) и «метрио» (от гр. *metron*) в свое время были заимствованы языками ряда стран мира: в английском – *quality* (квалити), немецком – *qualitat* (квалитет), французском – *qualite* (калите), голландском – *kwaliteit* (квалитайт), испанском – *cualidad* (квалидад), итальянском – *qualita* (квалита). Несколько лет, прошедшие с момента выдвижения термина «квалиметрия», подтвердили его правильность и предпочтительность. Собственно об этом пишут в книге «О квалиметрии» авторы Г.Г. Азгальдов и Э.П. Райхман: «В Советском Союзе на страницах

журнала “Стандарты и качество” была проведена специальная дискуссия, большинство участников которой одобрило термин “квалиметрия”. Этот термин начал применяться в научно-технических публикациях в СССР, Болгарии, Польше, Чехословакии. Статья, в которой предлагался этот термин, была перепечатана и в органе Европейской организации по контролю качества (ЕОКК) журнале “Quality”. В 1971 г. в Москве была проведена XV конференция ЕОКК “К высшему качеству — через стандарт”. Все это свидетельствует о том, что термин “квалиметрия” прочно вошел в международный научно-технический словарь».

Таким образом, с точки зрения международного научного сотрудничества в сфере измерения различных параметров предметов и процессов название науки «квалиметрия» воспринимается вполне определенно и означает, как уже упоминалось ранее «измерение (мера) качества».

Теоретико-методологическое обоснование и практическая значимость квалиметрии как науки об измерении и оценке качества предметов и процессов находит отражение в работах ученых (Г. Г. Азгальдов, А. В. Гличев, Е. Г. Нахапетян Э. П. Райхман, А.И. Суббето, Я. Б. Шор), внесших большой вклад в развитие квалиметрии на раннем этапе ее развития. В начале 70-х годов А.И. Суббето впервые в теории квалиметрии ввел понятие меры качества, как части математического формализма теории качества на базе математической интерпретации качества с использованием математической теории динамических систем.

Мерой качества (или числовым представлением) R и его элементов $r(t)$ называется их отображение на множество действительных чисел R_1 :

$$\mu: R \rightarrow R_1 \text{ или } r(t) \rightarrow R_1 \quad (1)$$

Аналогично определяется мера (числовое представление) факторов:

$$Z: V \rightarrow R_1 \text{ или } U(t) \rightarrow R_1 \quad (2)$$

Таким образом, меры – это функционалы качества или функционалы факторов. Отображение μ , как и Z , может быть композицией нескольких отображений:

$$\mu = \mu_n^0 \dots \mu_2^0 \mu_1 \quad (3)$$

или

$$\mu(r(t)) = \mu_n(\dots \mu_2(\mu_1(r(t)))\dots) \quad (4).$$

В частном случае $\mu \equiv E$, т. е. $\mu(r(t)) \equiv r(t)$ ».

Исходя из этого, понятие «меры качества» по утверждению А.И. Суббето «позволили расширить понятие «предмета квалиметрии

как науки» и выдвинуть к концу 70-х годов новую парадигму квалиметрии – синтетическую, охватывающую все виды измерений качества в разных предметных областях. Такая широкая постановка синтеза обусловлена как статусом самой категории качества, так и расширением приложений квалиметрии (педагогическая, географическая, эргономическая квалиметрии, квалиметрия НИОКР и т. п.)...».

Таким образом, в общенаучном понимании синтетическая парадигма квалиметрии имеет широкое распространение в различных сферах деятельности человека, где в оценке свойств или параметров предметов и процессов применима мера качества. Вместе с тем закономерно подчеркнуть, что синтетическая парадигма квалиметрии прежде всего предопределяется синтетической структурой науки о качестве – квалитологии, синтезирующей в категорию единства и неразрывной целостности теорию качества, квалиметрию, метрологию и теорию управления качеством. Синтетическая парадигма квалиметрии в понимании «широкой постановки синтеза» обусловлена как статусом категории качества, так и аспектами категории качества: структурностью, динамичностью, определенностью, упорядоченностью, которые в соответствии с основными положениями системологической теории определяют системный подход – и к оценке, и к анализу, и к управлению. Синтетическая парадигма квалиметрии также обусловлена единством и неразрывной целостностью, т. е., синтетичностью показателей качества, к которым в соответствии с ГОСТ – 15467 – 79 «Качество продукции. Термины» относятся единичные, базовые, относительные и комплексные показатели. Единичный показатель качества – показатель, относящийся только к одному из свойств объекта (например, коэффициент нелинейных искажений характеризует линейность; вероятность безотказной работы – безотказность; средний срок хранения – сохраняемость и т.д.). Базовый показатель – показатель качества объекта, принятый за эталон при сравнительных оценках качества. Базовые показатели также могут быть единичными и комплексными. Относительный показатель качества – отношение показателя качества оцениваемого объекта к базовому показателю качества, выраженное в относительных единицах. Комплексный показатель качества – показатель качества объекта, относящийся к нескольким его свойствам.

Приведенные обоснования синтетической парадигмы квалиметрии, основанной *на синтетическом моделировании показателей качества*, уточняют общенаучные представления о синтезирующих основах мето-

дологической организации квалиметрии, отражая сущность системного подхода как научного принципа и метода квалиметрии образования, направленного на повышение качества комплексных измерений предмета исследования.

В книге «О квалиметрии» авторы Г.Г. Азгальдов и Э.П. Райхман пишут о том, что благодаря междисциплинарному характеру квалиметрии «...ее методы будут применяться во всех отраслях технических, естественных и гуманитарных наук», и это обусловлено прежде всего тем, что «...в каждой из этих групп наук используется категория качество».

Междисциплинарный характер квалиметрии в сфере гуманитарных наук, прежде всего, интерполируется в квалиметрии человека и образования. В контексте синтетической парадигмы квалиметрии образования под руководством А.И. Субетто во второй половине XX столетия проводится девять симпозиумов в разрезе данной тематики. Обобщенный анализ представленных докладов позволяет констатировать приоритетную направленность специализации исследований ученых в области квалиметрии образования. В этой связи десятый симпозиум, состоявшийся в 2002 г., по инициативе Г.А. Селезневой конкретизируется по названию «Квалиметрия в образовании: методология и практика» и сущности предмета исследования науки.

В качестве основных итогов работы десяти симпозиумов и последующих за ними научных изысканий в направлении развития квалиметрии человека и образования А.И. Субетто называются следующие:

- создана квалиметрия человека и образования как отдельная научная отрасль синтетической квалиметрии;
- получили развитие новые направления тестовой квалиметрии: тестовые методы на основе логико-категориальных тезаурусов и матричных тестов (Л. В. Макарова, А. А. Макаров, С. А. Маркелов), теория проектирования на основе экспертно-аналитических методов композиционных тестов (А. А. Захаров) и др.;
- проанализированы пути решения проблемы измеримости образовательных стандартов, создания квалиметрии стандартов и норм в сфере образования.

На основании изложенного можно заключить, что *квалиметрия образования структурируется как интегральная составляющая квалиметрии человека*. По утверждению А.И. Субетто, в системе науки положение квалиметрии образования структурно определяется как *отдель-*

ная научная отрасль синтетической квалиметрии человека и образования. Разделяя позицию А.И. Субетто по ключевому вопросу о научном статусе квалиметрии образования в контексте с утверждением о том, что «человек есть мера всех вещей», нельзя не согласиться с тем, что в квалиметрии образования человек становится и объектом, и предметом исследования. В связи с этим развитие квалиметрии личностных учебных достижений как одного из проблемно-ориентированных комплексов специальной квалиметрии (схема синтетической квалиметрии А.И. Субетто) приобретает все большее значение с точки зрения развития самой науки, а также потребностей современной школы в квалиметрических технологиях образования. Все более очевидным становится процесс математизации образования, определяющий направленность технологического вектора развития современной системы управления образованием. Все это подтверждает актуальность квалиметрии, а также ее производных на уровне квалиметрических технологий, квалиметрического мониторинга, квалиметрической культуры, квалиметрической компетенции, в том числе информационной, и вместе с тем актуализирует постановку проблемы подготовки специалистов и повышения квалификации по основам квалиметрии образования.

Анализ работ ученых квалиметрологов в сфере образования показывает широкий спектр проблематики научных исследований касаясь области измерения на уровне предмета, систем и методов количественных измерений качества получаемых в обучении результатов. Обобщение проблематики исследований позволяет выявить тематическую направленность работ ученых в области квалиметрии образования:

- основы общей квалиметрии (А.К. Кулакова, Е.И. Нестерова, А.И. Субетто, А.В. Титов, Р.М. Хвастунова, Б.С. Шорникова и др.);
- математические основы квалиметрии (А.И. Субетто и А.В. Титов и др.);
- вероятностно-статистическая квалиметрия в области педагогических измерений (Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов и др.);
- основы тестовой квалиметрии в образовании (Г.В. Горская, Н.А. Егоров, А.А. Маслак, Н.Д. Овчинников, Е.Г. Полуаршинова, А.О. Татур, Н.А. Чебанова и В.И. Чебанов, И.Е. Чернозубов и др.);
- методы рефлексивной квалиметрии на основе «техники репертурных решеток Дж. Келли» с вычислением 3-х коэффициентов в статистической модели самооценки: «коэффициента когнитивной

сложности», «коэффициента целостности», «коэффициента самопринятия» (Г.Д. Давыдова, И.Н. Семенов);

- квалитетический мониторинг образования (А.А. Аветисов, Т.М. Бенькович, Ю. А. Волков, С. И. Григорьев, Т. П. Зырянов, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, М. Ф. Королев, С. М. Королев, А. А. Макаров, Л. В. Макарова, Д.Ш. Матрос, А.Н. Майоров, Н.Н. Мельникова, Е. А. Музыченко, В.П. Панасюк, Д.М. Полев, Н. В. Романькова, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С.Е. Шишов и др.);
- квалитетия федеральной системы образования, стандарты нового поколения и рынок (В. И. Байденко, Г.С. Ковалева, Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова, А. И. Субетто, Л.Н. Феденко, М. Б. Челышкова и др.).

Проведенная аналитика тематической направленности развития квалитетии образования подтверждает актуальность и значимость проводимых исследований, обуславливая квалитетию образования как *важнейшее научно-практическое направление в педагогике*. Возрастающий интерес ученых к квалитетии как науке об измерении и оценке качества в полисистемности человека и образования, безусловно, связан с актуальностью решаемых задач. Среди актуальных задач развития квалитетии А.И. Субетто на период с 2002 по 2012 г. определяет следующие:

- создание энциклопедии квалитетии человека и образования;
- дальнейшее осмысление и развитие системы законов и принципов квалитетии человека и образования;
- разработка философских основ квалитетии человека и образования;
- институционализация квалитетии воспитания (и воспитательных систем);
- создание антропотипологии человека как основы развития квалитетии человека;
- создание Российской ассоциации специалистов по квалитетии человека и образования;
- усиление работ по квалитетии науки в высшей школе России;
- усиление работ по квалитетии образовательных технологий;
- разработка программ квалитетического всеобуча;

- разработка квалиметрии самих систем управления качеством в вузах и школах, включая арбитражные схемы разрешения «оценочных споров (конфликтов)», если это связано с экономическими штрафными функциями;
- разработку Кодекса чести экспертов, специалистов по оцениванию качества во всех организациях, как профессионального кодекса;
- дальнейшее развитие системы мониторинга качества образования как важнейшей базы Национальной системы оценки качества образования (НСОКО);
- создание идеологии методологии квалиметрии стандартов и норм в образовании.

Системный анализ задач развития квалиметрии по А.И. Субетто подтверждает вывод об актуальности и значимости *квалиметрии как научно-практического направления в педагогике*. Вместе с тем, исходя из концептуального развития квалиметрии образования как синтетической квалиметрии, обусловленной синтезом методологической организации квалиметрии человека и квалиметрии образования, интегрирующей квалиметрию человека, квалиметрию знания и квалиметрию деятельности, спектр перечисленных задач следует расширить направлением *квалиметрии личностных учебных достижений*. Прежде всего это обусловлено синтетической парадигмой квалиметрии образования, сублимируемой с антропоцентрической концепцией развития современного образования, реализация которой в том числе возможна при условии обеспечения качества количественных измерений личностных учебных достижений, интерполируемых в интегральную меру «качество образования». В связи с этим *интегральный мониторинг личностных учебных достижений* может рассматриваться в качестве научно обусловленной и практико-ориентированной *квалиметрической технологии образования*, что в целом характеризует квалиметрию образования как научно-практическое направление в педагогике.

Список литературы

1. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров. – М.: Экономика, 1982.
2. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии. – М.: Изд-во стандартов, 1973. – 172 с.

3. Гличев А. В., Рабинович Г. О., Примаков М. И. и др. Прикладные вопросы квалиметрии. – М.: Изд-во стандартов, 1983.
4. Бенькович Т.М. Мониторинг эффективности обучения // Школьные технологии. – 2002. – № 4.
5. Бенькович Т.М. Инновационные подходы в оценке результатов обучения школьников: материалы городской науч.-практ. конф. Седьмые Герценовские чтения – СПб.: Астерион, 2008.
6. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования. Седьмой симпозиум. Кн. вторая. Ч. IV. Качество, содержание и технологии образования: тез. докл. / под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
7. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». – М.: Пед. о-во России, 1999.
8. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга. – М.: Пед. о-во России, 1999. – № 2.
9. Субетто А.И., Селезнева Н.А. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Сборник научных статей. Части I и II. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
10. Андерсен Б. Бизнеспроцессы. Инструменты совершенствования / пер. с англ. / науч. ред. Ю.П. Адлер. – М.: Стандарты и качество, 2003.
11. Robert C. Camp. Benchmarking: The Search for Industry, Best Practices that Lead to Superior Performance. – ASQC Quality Press, 1989.

Интернет-ресурсы

1. Васильев В.Н., Тягунова Т.Н. Основы квалитологии и квалиметрии // АСТ-ЦЕНТР. – 2007.
2. Ковальчук О.В. Квалиметрия как теоретическая база оценки качества // Открытая библиотека научных сборников. – 2012.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в данной статье рассматривается как педагогическая категория.

На основании изученных материалов и практической деятельности сформулировано определение понятия «психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста». Обозначается цель и раскрывается специфика данного процесса.

The physiological and pedagogic support of primary-school age children is considered in the article as a pedagogic category.

Based on studied literature and practical activities, the definition of the term “physiological and pedagogic support of primary-school age children” is formulated, the objective is defined and the specific characteristics of the given process are revealed.

Ключевые слова: сопровождение, психологический, педагогический, категория.

Key words: support: psychological, pedagogic, category.

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся младших классов общеобразовательной школы. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса мы относим к разряду малоизученных. Анализ реальной практики обучения детей в начальной школе позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях современного образовательного учреждения. Поэтому актуальность исследования психолого-педагогического сопровождения как педагогической категории обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школь-

ного возраста в условиях учебного процесса, с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

Понятие «сопровождение» обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению». Этимологически он происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл – «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо» [1].

Ряд ученых – О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что педагогическое сопровождение относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия [1,2,6,7].

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

В последнее время появилось много исследований по проблеме сопровождения профессиональной деятельности в различных областях науки, культуры и общественной жизни: сопровождение воинской деятельности, спортивной деятельности, сопроводительные технологии при обучении архитекторов, сопровождение профессиональной деятельности медицинских работников и др. Безусловно, в современной российской науке акцентируется процесс профессионального становления и развитие профессиональной компетентности. Поэтому, на наш взгляд, разработанность проблемы сопровождения и связана с образовательным процессом.

На основе анализа научной литературы мы выявили, что термины «сопровождение» и «поддержка» употребляются в качестве обозначения системы деятельности психолога как особого вида оказания психологической помощи. В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности.

Технология сопровождения в образовании – область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. [4, 5]. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а также опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Е.И. Казакова (1995–2001) в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Автор считает, что сам процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения;

стремление к автономизации. На наш взгляд, эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное. Рассмотрим различные виды психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Следовательно, мы считаем, что можно рассматривать такое сопровождение как форму организации деятельности педагога-психолога в школьном образовательном учреждении, как модель осуществления психолого-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста в условиях учебного процесса.

Системное сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в реализации определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений; в создании профилактико-коррекционных программ. На практике, по мнению ряда авторов, системное сопровождение осуществляется либо по запросу администрации, либо по запросу родителей, либо в ходе массового обследования детей. В данном случае индивидуальная работа с ребенком находится в соподчиненном отношении [8].

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности [3]. Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. На наш взгляд, психологическое здоровье обеспечивается целым комплексом психических явлений на протяжении жизнедеятельности человека.

Консультативная и просветительская работа педагога и психолога в школьном образовательном учреждении как и в ДОУ (М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский, Е.И. Казакова, Т.И. Чиркова и др.) будет разворачиваться в трех направлениях: сбор и учет информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом. Мы считаем, что в первом случае решаются

вопросы возрастного и индивидуального развития, а во втором – вопросы содержания и стиля взаимодействия с отдельным ребенком или возрастной группой, что является отправной точкой для разработки участниками сопровождения стратегии и тактики собственной деятельности в рамках данной модели. Эти вопросы решаются в трех аспектах: для детей, испытывающих трудности в психологическом развитии; для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения; для организации межличностного общения в группе.

Третье направление деятельности педагога-психолога связано с решением проблем, касающихся построения учебно-воспитательного процесса в целом. Психолог и педагог производит экспертную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения. В этом смысле происходит анализ программы развития образовательного учреждения, где оцениваются инновационные моменты и внедрение новых технологий в образовательный процесс учащихся.

С этой точки зрения психолого-педагогическое сопровождение содержательно может пониматься как комплексная технология, эффективная система профессиональной деятельности педагога, психолога, проявляющаяся в различных формах.

Анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т. д.); сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т. д.

В структуру деятельности педагога-психолога в школьном образовательном учреждении входят и такие компоненты: осуществление анализа учебной среды школы с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития; определение психологических критериев эффективности обучения и развития школьника; разработка и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условия успешного развития и обучения ребенка; разработку определенной системы деятельности педагога, психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке.

Современные ориентации и ценности образования приводят к новому осмыслению идеи психолого-педагогического сопровождения, которое по-

нимается нами как совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, затруднений, с которыми он сам не может справиться и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, речевом общении, образе жизни. Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение – это целая система организации помощи ребенку в решении проблем, связанных с его психическим (в том числе речевым) и социальным (в том числе коммуникативным) развитием.

Проведенный теоретический анализ нам показал, что с понятием «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» связана определенная научно-практическая и мировоззренческая ориентация педагогов и ученых, основанная на идее о том, что сопровождающий, прежде всего, максимально мобилизует внутренние резервы того, кого сопровождает, чтобы тот сам справился со своими трудностями. Осуществляющий педагогическое сопровождение, не стремится ликвидировать трудности другого, а всячески старается своими действиями укрепить его способности и веру в себя, развить возможности правильно оценивать причины своих трудностей и поиска лучших способов решения проблем, ориентируясь на особенности личности, нуждающейся в педагогическом сопровождении. Сопровождающий выступает при этом в роли «укрепителя» и «усилителя», а не управителя и покровителя. Психологическое содержание педагогического сопровождения детей начальной школы предполагает и решение задач, диктуемых особыми проблемами их затруднений. Психологически обоснованное педагогическое сопровождение состоит в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к трудностям в обучении.

На основе выше рассмотренных положений мы можем сформулировать собственное определение: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста – это специально организованная система, процесс взаимодействия (социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный, прежде всего, на преодоление трудностей в обучении и окружающей ребенка жизненной ситуации, которые могут видоизменяться на протяжении всего процесса обучения.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение является категорией педагогической науки, так как в учебно-воспитательном процессе оно не только формируется, но и приобретает педагогические формы обучения, взаимодействия, взаимопонимания. Такое понимание психо-

лого-педагогического сопровождения позволяет нам утверждать, что в основе педагогического сопровождения лежит реализация потребностей человека в другом человеке, взаимосвязи взрослого и ребенка. Когда речь идет о детях младшего школьного возраста, особое значение имеет субъект–субъектная взаимосвязь, в которой реализуется духовный обмен между педагогом и учеником. Эта связь не достигается, а всегда становится, всякий раз подтверждая существование каждого в личностном пространстве другого. Для педагога это подтверждение осуществляется через привязанность к ребенку, понимаемую как душевную обращенность к нему. Педагогическое сопровождение не только решает задачи снятия трудностей в обучении школьников, но и гармонизирует коммуникативные возможности ученика и педагога.

С учетом всего сказанного можно утверждать, что ведущей целью психолого-педагогического сопровождения является активизация сильных сторон его субъектов. Достижение этой цели предполагает решение ряда общих и частных задач всей системы психолого-педагогического сопровождения. Общие задачи определяются характером сопровождения и сводятся к установлению между взрослыми и детьми качественных взаимоотношений, в которых находит выражение личная привязанность, безусловное принятие друг друга, имеющее устойчивый и продолжительный характер. Иначе говоря, психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста призвано решить задачу превращения ребенка из субъекта этого сопровождения в субъекта собственной судьбы. Решение этой задачи представляется столь же необыкновенно сложным, как и важным, потому что только сопровождение создает возможность индивидуального развития каждого ребенка. Педагог призван в сопровождении помочь ребенку позитивно оценить трудности и скопить силы для самостоятельного их преодоления. Это возможно лишь тогда, когда сопровождение придает совместной жизнедеятельности детей и взрослых характер совместного жизнетворчества, в котором ребенку дают возможность приобрести знания, умения, навыки не только размышлять, находить выход из ситуации, но и навыки практического решения возникающих проблем.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, отражающее модель деятельности педагога в школьном образовательном учреждении, направленную на оптимизацию индивидуального развития школьника при его взаимодействии с окружающим миром.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного

возраста в условиях учебного процесса предполагает: удовлетворение базовых потребностей ребенка; обеспечение в школьном образовательном учреждении психологической и социальной безопасности ребенка, удовлетворение первичных интересов школьника, превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в школьном образовательном учреждении, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности. Все эти базовые потребности личности младшего школьника являются содержанием ведущей педагогической категории – психолого-педагогическое сопровождение детей в процессе обучения.

Мы полагаем, что в системе школьного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения ребенка младшего школьного возраста, но и системное сопровождение образовательного процесса. Однако анализ литературы показывает, что сочетание видов сопровождения определяется уровнем культуры и психологической компетентностью педагога и других работников образования. Педагог-психолог школьного образовательного учреждения определяет объект, предмет и средства психолого-педагогического сопровождения, разрабатывает определенные тактики сопровождения, реализует общую стратегию сопроводительной деятельности в учреждении. В зависимости от предмета сопровождения распределяются и функциональные обязанности всех участников процесса.

Таким образом, проблема сопровождения развития детей школьного возраста находится в стадии интенсивной разработки и ее изучение крайне актуально на современном этапе как с точки зрения педагогической психологии, так и теории педагогики.

Подводя итог анализу исследований такого педагогического феномена, как психолого-педагогическое сопровождение, мы с уверенностью можем сделать вывод: понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста», несомненно, является педагогической категорией, так как отражает сложную систему выстраивания профессионалом-педагогом реального взаимодействия с ребенком в процессе обучения и в его интересах с целью оказания ему психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, то есть успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения и социализации.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001. – 1237 с.
2. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – 4 с.
3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991.
4. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб., 1995. – 27 с.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998.
6. Михайлова Н.П., Коваленко Е.Г. Квалифицированные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка // Народное образование. – 1998. – №6. – 4 с.
7. Юсфин С.М., Зуева Т.А. Педагогическая поддержка в школе // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 4.
8. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С. и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Опыт организации обучения и воспитания учащихся казачьих кадетских корпусов

В статье актуализируется проблема альтернативных форм обучения старшеклассников на примере опыта работы казачьего кадетского корпуса. Особое внимание уделяется воспитанию и формированию социально зрелых качеств личности, показана специфика этнокультурной и военно-патриотической направленности учебных дисциплин, а также досуговой деятельности. Возрождение казачьих кадетских корпусов выступает важным воспитательным фактором подрастающего поколения, способствует личностному и профессиональному самоопределению школьников.

In article the problem of alternative modes of study of senior pupils on an example of experience of the Cossack military school is staticized. The special attention is given to education and formation of socially mature qualities of the person, specificity of an ethnocultural and military-patriotic orientation of subject matters, and also leisure activity is shown. Revival of the Cossack military schools acts as the important educational factor of rising generation, promotes personal and professional self-determination of schoolboys.

Ключевые слова: воспитание, обучение, казачий кадетский корпус, ценности, традиции, гражданская позиция, патриотизм, военно-учебные дисциплины, профессиональное самоопределение.

Keywords: education, training, the Cossack military school, values, traditions, a civic stand, patriotism, military-training disciplines, professional self-determination.

Вопросы воспитания и формирования личности подрастающего поколения всегда были приоритетными в системе среднего образования, получившие широкое освещение в трудах основоположников отечественной педагогики – К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Научные исследования последнего времени в области педагогики школьного образования сконцентрированы на решении задач подготовки молодых людей к самостоятельной жизни, воспитанию у них ценностно-смысловых качеств личности, реализующихся в проявлении гражданской позиции, чувств патриотизма, готовности к профессиональной деятельности [3, 4, 5].

Организация образовательной среды школы требует разработки и внедрения новых форм учебно-воспитательной работы, учитывающей реалии сегодняшнего дня, особенности истории, этнокультурной и социально-экономической составляющей конкретного региона. Опыт организации образовательной среды школы на исторических традициях прошлого представляет собой модель разработки педагогических условий воспитания и обучения школьников и подготовку их к дальнейшей социализации в обществе.

Возрождение казачьих кадетских корпусов является важной задачей среднего профессионального образования, поскольку с этим связано не только получение образования, но и воспитание личности, формирование жизненных ценностей и будущей профессиональной ориентации, социальной позиции к гражданскому обществу и защите Отечества [1, 2]. Примеры позитивной роли суворовских и нахимовских училищ, а также кадетских корпусов свидетельствуют о социальной зрелости воспитанников, их готовности к выбору жизненного пути, профессиональной деятельности. На Кубани сложились благоприятные условия для возрождения казачества, а открытие казачьих кадетских корпусов способствовало созданию альтернативных образовательных программ в аспекте начального профессионального обучения и воспитания старшеклассников.

Кубанский кадетский корпус в своей деятельности руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующего органа, осуществляющего управление в сфере образования, Типовым положением «О кадетской школе и кадетской школе-интернате» от 15 февраля 2010 г. № 117, решениями учредителей корпуса, и своим уставам.

Кадетский казачий корпус реализует общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и дополнительные образовательные программы, имеющие целью подготовку несовершеннолетних граждан, обучающихся в корпусе, к государственной службе, муниципальной службе, а также несению государственной службы российского казачества. В кадетском казачьем корпусе осуществляется образование с 7 по 11 классы. На каждой параллели по 2 класса. Всего 10 классов. Срок обучения в корпусе 5 лет. Воспитанники в корпусе находятся круглосуточно: 7 и 8 классы в пяти, а 9–11 классы в шестидневном учебно-воспитательном режиме. Учебный и воспитательный процессы организованы по аналогии с суворовским военным

училищем. Жизнь кадет организована в соответствии с требованиями общевоинских уставов Вооруженных Сил РФ и распорядком дня военного училища.

Основные цели деятельности казачьего кадетского корпуса – интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадетов, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на поприще государственной гражданской, военной, правоохранительной службы (государственная служба), муниципальной службы, а также несению государственной службы российского казачества.

С первого дня нахождения в стенах корпуса воспитанники носят кадетскую форму. Под руководством бывших кадровых офицеров они учатся жить по распорядку дня с соблюдением всех его элементов, поддерживать внутренний порядок, приобретать навыки выполнения строевых приёмов и несения службы в наряде, беспрекословно подчиняться требованиям командиров система подготовки младших командиров из числа наиболее успевающих воспитанников, которым присваиваются младшие учебные казачьи чины. Учебные подразделения называются «Сотня», а к сотрудникам кадеты обращаются по их казачьим чинам.

В процессе обучения с кадетами проводятся занятия по программам военной подготовки с обязательным выездом на лагерный период для приобретения практических навыков по предметам обучения и выполнения стрельбы из стрелкового оружия. Торжественные построения в корпусе проходят с соблюдением воинских ритуалов. Ежегодно воспитанники принимают участие в казачьих и военных парадах.

Практически все воспитанники вовлечены в спортивную жизнь корпуса: ежедневные утренние физические зарядки, плановые занятия по физической культуре (3 часа в неделю), спортивно-массовая работа (2 часа в неделю), посещение спортивных секций, участие в соревнованиях по различным видам спорта на первенство взвода, сотни, корпуса.

Воспитательный процесс в корпусе организуется на основе комплексного подхода к решению задач воинского, казачьего, патриотического, правового, нравственного, духовного и эстетического воспитания, и также нацелен на подготовку к служению Отечеству на поприще государственной службы, муниципальной службы, а также несению государственной службы российского казачества.

Особое внимание уделяется:

- историческим казачьим ценностям, основанных на богатой культуре, традициях и обычаях казачества, знании истории нашего народа и формировании самосознания нынешнего поколения казаков, а также этике служения Отечеству;
- обучению кодексам поведения (житейским правилам общественного общежития) в их идеальной этической трактовке, другими словами они обучаются умению жить в обществе и служить Отечеству, как подобает гражданину России;
- воспитанию «критического нравственного чутья», то есть, основанного на усвоенных национальных исторических ценностях, умения отличать плохое от хорошего и быть готовым служению добру;
- воспитанию собственно воли, организаторских и лидерских качеств, овладение технологиями управления коллективами;
- воспитанию уважения к личности, ее правам и пониманию важности собственных обязанностей перед коллективом и государством, необходимости их выполнения.

С 2010 г. в корпусе ведется электронный дневник и электронный журнал успеваемости, являющихся одной из составляющих информационно-образовательной среды кадетского корпуса.

Число учащихся в кадетском корпусе – 200 воспитанников. Более 70 % воспитанников из неполных, многодетных и малообеспеченных семей, около 8 % – из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. За последние годы возросло число иногородних детей, как правило, из семей потомственных казаков, в которых знают, чтят и следуют казачьим заповедям и традициям воспитания. Большинство родителей воспитанников проживают в станицах, поселках и хуторах Краснодарского края (около 70 %).

Казачий кадетский корпус представляет распределение кадетов по сотням и классам (рис. 1), что позволяет рассматривать структуру данного учебного заведения и как составляющую военно-учебного подразделения.

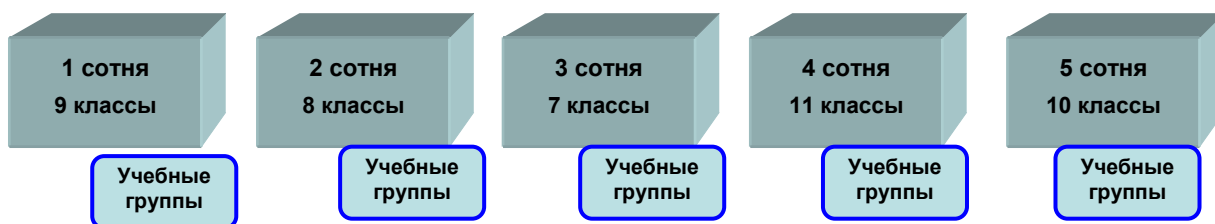


Рис. 1. Подразделения учебных групп в структуре казачьего кадетского корпуса

Предметом деятельности корпуса является реализация общеобразовательных программ и дополнительных образовательных программ, имеющих целью подготовку несовершеннолетних граждан к государственной и военной службе. Подготовка кадетов осуществляется по нескольким ступеням общего образования: по программе основного общего образования и по программе среднего (полного общего образования (табл. 1). На каждой ступени в необходимом объеме сохраняются содержание предметных областей, являющихся обязательными для профильного обучения.

Таблица 1

**Программы подготовки обучающихся в условиях
казацкого кадетского корпуса**

№ п/п	Наименование образовательных программ	Уровень, направленность	Сроки освоения/классы	Кол-во классов	Кол-во обучающихся
1	Основного общего образования	Общеобразовательный	<u>3 года</u>		
			7	2	42
			8	2	40
			9	2	40
2	Среднего (полного) общего образования	Общеобразовательный	<u>2 года</u>		
			10	2	40
			11	2	38

На первой ступени кадетский корпус обеспечивает усвоение кадетами общеобразовательных программ основного общего образования, условия становления и формирования личности кадетов, их способности к социальному самоопределению. В учебном плане на этой ступени в полном объеме представлены основные предметные области, заложены условия их углубленного изучения, тем самым созданы условия для раннего осознанного выбора направления профилированного образования на третьей ступени. Наряду с традиционными в учебном плане представлены предметы, направленные на обеспечение осознанного выбора кадетами профессии (основы военных знаний).

На второй ступени кадетский корпус обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки, освоение кадетами образовательных программ среднего (полного) образования и программ дополнительного образования, реализацию их интересов, способностей и возможностей.

На третьей ступени вводится профильное обучение, как основа для осознанного выбора профессии соответствующего высшего профессионального образования.

Предмет «Основы военных знаний» включает: тактическую и огне-

вую подготовку, строевые навыки, знание общевоинских уставов, представления о деятельности связистов и основы военной топографии, военно-инженерную подготовку и овладение навыками оказания первичной медицинской помощи, а также знания о безопасности жизнедеятельности человека и основ психологии личности и военного коллектива. Большая часть этих предметов преподаются в 9–11 классах.

В соответствии с учебным планом в конце учебного года проводятся 2-х недельные военно-полевые сборы с кадетами 9–10 классов на базе воинской части. В качестве организационной структуры, обеспечивающей решение задач воинского воспитания, выступает система, построенная на традициях Вооруженных Сил РФ, Кубанского казачьего войска, воинских ритуалах (проведение разводов на занятия, строевых смотров, смотров-конкурсов строя и песни, участие в военных парадах и строевых смотрах Кубанского казачьего войска).

На третьей ступени вводится профильное обучение, как основа для осознанного выбора профессии получение соответствующего высшего профессионального образования. Профильная подготовка осуществляется в режиме шестидневной учебной недели. Продолжительность учебного года 34 учебных недели, продолжительность урока – 40 минут.

Оборонно-спортивный профиль для 10–11 классов включает предметы: ОБЖ – по 2 часа, физическая культура – по 4 часа. Также, наряду с традиционными в учебном плане, представлены предметы, направленные на обеспечение осознанного выбора кадетами профессии (основы военных знаний, техника военного перевода). В силу специфики учебного заведения часы учебного предмета «Технология» переданы для организации предпрофильной подготовки «Твоя профессиональная карьера» с 2-х часовым предметом «Основы военных знаний».

Физическая подготовка в корпусе организована на основе принятого в корпусе документа «Положение по организации физической культуры».

Основной целью физической подготовки является подготовка преданных Отечеству, крепких и закаленных юношей, способных переносить высокие физические нагрузки и психические напряжения, обеспечение необходимого уровня физической подготовленности воспитанников для выполнения в полном объеме учебно-воспитательного процесса.

В процессе физической подготовки формируется, в первую очередь, сила, быстрота, выносливость и ловкость, в последующем – теоретические знания и организаторско-методические умения и навыки.

Задачами физической подготовки воспитанников корпуса являются:

- расширение двигательного опыта за счет овладения двигательными и военно-прикладными навыками;
- развитие и совершенствование физических качеств – выносливости, силы, гибкости, быстроты и ловкости с учетом возрастных особенностей;
- улучшение физического развития, укрепление здоровья и закаливание организма, формирование правильной осанки;
- формирование потребности в систематическом выполнении физических упражнений.

Цели и задачи реализуются творческим подходом коллектива учителей физической культуры и тренеров к формам и методам проведения учебно-тренировочных занятий, внедрению в проведение плановых занятий традиционных казачьих приемов обучения молодых казаков.

Основным направлением спортивной работы является военно-прикладная и казачья направленность физической подготовки – армейский рукопашный бой, универсальный бой, вольная борьба, метание ножа, стрельба, обучения владению шашкой и основам верховой езды. Спортивной работе в корпусе отводится массовый характер. Основными формами массового занятия спортом являются: утренняя физическая зарядка, учебно-тренировочные занятия в составе подразделения, спортивные и военно-спортивные соревнования, спортивные праздники. Утренняя физическая зарядка проводится ежедневно по 20 минут, учебно-тренировочные занятия в составе подразделения проводятся три раза в неделю по 40 минут воспитателем и инструктором по физической культуре согласно планам. Занятия в спортивных секциях проводятся по расписанию работы секций.

Православие является неотъемлемой частью казачества. Этому учит духовный наставник корпуса, настоятель Свято-Духова храма протоиерей отец Сергей (Лопасов). Он занимается с воспитанниками, знакомит их с основами православной культуры, организует экскурсии в Храм. В каждой учебной группе имеются уголки православия. Но главное — укрепление Веры и Духа. Установилась добрая традиция — вручение самым усердным воспитанникам премии церковного Совета Свято-Духова Храма, обладателями которой стали уже более 80 кадетов.

Система дополнительного образования кадетской школы-интерната используется для мотивации кадет к познанию и творчеству, развитию их способностей в различных видах деятельности. В кадетском корпусе

реализуются программы дополнительного образования по следующим направлениям:

- музыкально-эстетическое (музыкальный кружок: отделение хорового пения; отделение вокального пения; отделение духовых инструментов; отделение игры на гитаре);
- военно-техническое (Кружок «Оружие России»);
- военно-прикладное (кружок «Аэронавт»);
- духовно-нравственное (Кружки «История казачества», «Основы православной культуры», «Кадет – казак – лидер»);
- интеллектуальное («Родной язык», «Математика – гимнастика ума», «Мир вокруг нас», «Политическая карта мира»);
- спортивно-оздоровительное (русский бой, вольная борьба, метание ножа, стрельба, тяжёлая атлетика).

В учебном процессе казачий компонент представлен следующими предметами, которые обязательны для изучения кадетами:

- а) кубановедение;
- б) основы православной культуры;
- в) история кубанского казачества;
- г) традиции кубанского казачества;
- д) военно-спортивные дисциплины, в том числе традиционная физическая культура кубанского казачества.

Все предметы, представленные в казачьем компоненте являются обязательными для изучения. Обязательная нагрузка учащихся во всех классах совпадает с максимальной нагрузкой. Режим дня в кадетском казачьем корпусе регламентируется правилами внутреннего распорядка, что обосновано нормативными документами, оптимальным сочетанием обучения, военной подготовки, труда и отдыха, а также условиями круглосуточного пребывания кадетов в школе-интернате.

Таким образом, эффективно организованная деятельность казачьего кадетского корпуса позволяет решать комплекс задач по учебной и воспитательной работе, способствовать развитию и становлению личности в подростковом возрасте, подготавливать молодых людей к зрелой социальной жизни, а также служить альтернативной моделью образовательного учреждения с начальной профильной направленностью, что способствует реализации задач предпрофильного и начального профессионального образования.

Список литературы

1. Кадетское образование в России и перспективы его развития. Тезисы доклада Председателя Общероссийского союза кадетских объединений «Открытое Содружество суворовцев, нахимовцев и Кадет России» генерал-майора А. Р. Владимировна на Совещании по законопроекту о кадетском образовании в Минобрнауки РФ 27 апреля 2009 года. – <http://www.kadet.ru/Obrazovanie/Tezisy270409.htm>.
2. Казачья школа. История и современное казачье образование на Дону. Состав. Г. Н. Рыковсков. – Ростов н/Д.: ООО «Ростиздат», 2003. – 288 с.
3. Логинова, Н. В. Представления о чувствах гражданственности и патриотизма у старшеклассников: моногр. / Н. В. Логинова, В. А. Худик — СПб.: Изд-во СПбАППО, 2007. — 134 с.
4. Лопатин, Ю. В. Патриотическое воспитание и формирование лидерских качеств у подрастающей молодежи / Ю. В. Лопатин, А. Н. Томилин, О. В. Фомичева, П. В. Тимченко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – Науч. журнал. № 3. – Т 3. – Педагогика. – 2011. – С. 18–35.
5. Малышева, Е. В. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения старшеклассников: роль семьи и школы: моногр. / Е. В. Малышева, В. А. Худик. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2003. – 144 с.

Педагогические условия оптимизации патриотического воспитания молодежи на боевых традициях ВМФ

В статье описаны основные положения педагогической методики оценки уровня военно-патриотического воспитания флотской молодежи (курсантов морского вуза и молодых моряков) на боевых традициях ВМФ России.

This article is devoted to the description of the main provisions of pedagogical method of youth (cadets of maritime institute of higher education and sailors) patriotic education evaluation on base of Navy's fighting traditions of Russia.

Ключевые слова: педагогические условия, патриотизм, патриотическое воспитание, боевые традиции, курсанты, флотская молодежь.

Key words: pedagogical conditions, patriotism, patriotic education, fighting traditions, cadets, naval youth.

Патриотизм, понимаемый нами как священное, возвышенное и благородное чувство человека, выражающее подлинную любовь к Родине, к родной земле, преданность её народу и ненависть к ее врагам, формируется не в результате какого-либо одностороннего или одноразового воздействия. По мнению Ш.А. Амоношвили [1], А.М. Столяренко [9] и других авторов, патриотизм формируется и развивается вместе с общим становлением личности. Это долговременный и в то же время сложный процесс, протекающий более успешно при соблюдении определенных педагогических условий.

В педагогике термин «педагогические условия» чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Отечественные педагоги [1–5 и др.] рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение обучающимися профессионально-творческого уровня деятельности. Так, А. А. Андреев [2], А. М. Столяренко [9] под педагогическими условиями понимают

целенаправленно созданную обстановку (среду), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Следовательно, под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности организации и проведения патриотического воспитания флотской молодежи (курсантов морских вузов и молодых моряков), реализация которых будет способствовать сформированности необходимых патриотических качеств.

Анализ научной литературы [1; 3; 4; 7; 8] и проведенное исследование позволили уточнить основные педагогические условия оптимизации процесса патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях ВМФ (рис. 1).

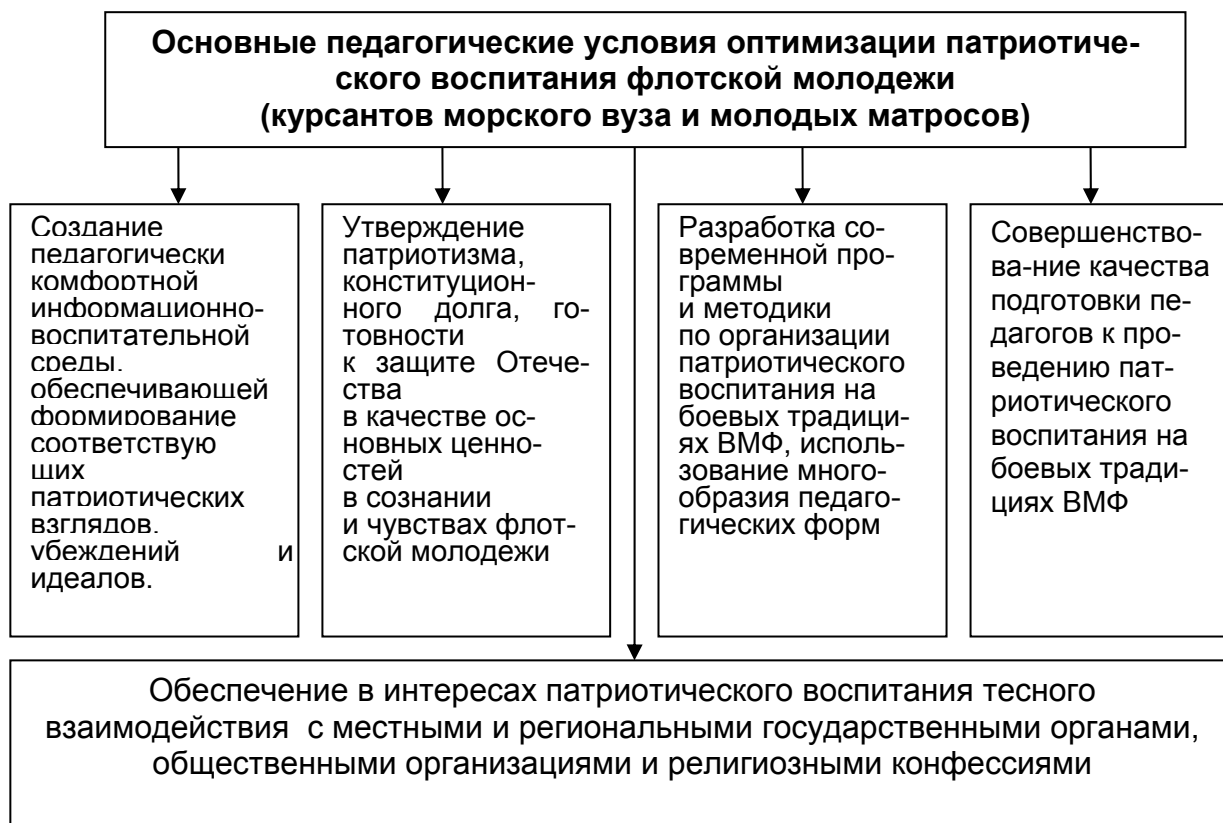


Рис. 1. Основные педагогические условия оптимизации патриотического воспитания флотской молодежи

Рассмотрим приведенные на рис. 1 педагогические условия.

1. Создание педагогически комфортной информационно-воспитательной среды, обеспечивающей формирование соответствующих патриотических взглядов, убеждений, идеалов у молодежи.

По мнению Ш.А. Амоношвили, если мы хотим воспитать личность, патриота, то «все его окружение, все люди, которые направляют этот процесс, должны составлять целеустремленную воспитательную среду» [1, с. 128].

А.А. Андреев [2] полагает, что информационно-образовательная среда (ИОС) – это педагогическая система плюс ее обеспечение, т. е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, а также подсистема менеджмента. По мнению А.М. Столяренко, такая среда обладает «особыми феноменами, закономерностями и механизмами, которые оказывают на человека, малые группы и общности педагогическое (воспитательное, просвещающее, обучающее, развивающее) влияние» [9, с. 165].

Следовательно, ИОС представляет собой совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, в том числе формирования и развития патриотических качеств у воспитанников. Для ИОС, содействующей патриотическому воспитанию флотской молодежи на боевых традициях, характерно:

- использование возможностей коллектива морского вуза (корабля), малых групп (учебная группа) и микрогрупп (друзья, земляки – 2–5 чел.), в деятельности которых всегда есть элемент педагогики;
- наличие в ней объектов, феноменов и факторов педагогической природы и прямого педагогического назначения – соответствующих воспитательных структур;
- использование культурно-образовательных ресурсов: музея, клуба, библиотеки, картинной галереи, стендов, витрин и др.;
- создание объективных и педагогических условий для патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях посредством целенаправленного социально-педагогического воздействия на весь курсантский состав вуза и молодых моряков корабля. Данное воздействие должно быть системным и постоянным, вызывающим определенные педагогические изменения и результаты;

- приведение в действие механизма научения, заключающегося в целенаправленном приучении флотской молодежи к равнению на боевые традиции ВМФ, на подвиги отцов.

В такой ИОС воспитание курсантов морского вуза, молодых моряков – это своеобразная школа патриотического воспитания, «школа боевой жизни», которая позволяет сформировать у флотской молодежи необходимые убеждения, взгляды и идеалы.

Согласно взглядам А.В. Барабанщикова [3], П.И. Пидкасистого [6], И.П. Подласого [7], формирование убеждений – процесс диалектически противоречивый. В. Г. Крысько [5] пишет, что вера в устоявшиеся убеждения подвергается колебанию, а при оказании психологического воздействия она может быть нейтрализована или основательно изменена вплоть до противоположных взглядов. Поэтому, например, А.В. Барабанщиков [2] и В.А. Сластенин [8] говорят о необходимости систематического воздействия на молодых людей и прежде всего на их сознание с целью помочь осмыслить суть патриотических идей, взглядов, норм и требований, сформировать у молодежи готовность принять их, превратить в руководство к действию, верный ориентир и путеводитель в жизни.

Таким образом, только создание педагогически комфортной ИОС обеспечит эффективное формирование соответствующих патриотических взглядов, убеждений, идеалов. Именно в педагогически пригодной ИОС убеждения, мировоззренческие, нравственные, эстетические, этические и другие идеи превращаются в личные взгляды, принципы и позиции курсантов и молодых моряков в систему мотивов их поведения.

2. Утверждение патриотизма, конституционного долга, готовности к достойному служению Отечеству в качестве основных ценностей в сознании и чувствах курсантов морского вуза и молодых моряков.

А.А. Андреев [2], А.В. Барабанщиков [2], А.М. Столяренко [9] и другие авторы утверждают, что каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Система их складывается в процессе деятельностного распремечивания индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры.

В.Г. Крысько [5] считает, что для личностных ценностей характерна высокая осознанность, так как они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных взаимоотношений людей и поведения индивида.

В интересах утверждения основных ценностей в сознании и чувствах курсантов морского вуза и молодых моряков, воспитания высоких патриотических и нравственных качеств необходимо:

- с первого дня учебы в морском вузе или службы на корабле организовать и проводить патриотическое воспитание флотской молодежи на боевых традициях ВМФ. К этому времени молодой человек уже обладает определенными патриотическими чувствами и представлениями, а в процессе учебной деятельности и воспитательной работы углубляет и обогащает их. Поэтому перед педагогами и воспитателями стоят четкие задачи по воспитанию патриотизма у флотской молодежи – курсантов и молодых моряков, формированию на базе этого их гражданской ответственности, сознательности, ответственности и общественной активности;

- применять разнообразные формы воспитательной работы по воспитанию патриотических качеств. Для этого необходимо проводить экскурсии по местам боевой славы региона, в музеи и комнаты боевой славы воинских частей, лектории с целью знакомства со славной историей ВМФ. Большой интерес у молодежи вызвали встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, с участниками военных конфликтов, героями контртеррористических операций. В практику работы вошли просмотры и обсуждения кинофильмов, уроки мужества и беседы о том, как военные моряки выполняли свой долг перед Родиной и народом, обсуждения произведений художественной литературы, диспуты, собеседования и др.

Молодежь не только изучает героическую историю и боевые традиции ВМФ, но и помогает в организации воспитательной работы в детских садах, школах, колледжах, кадетских корпусах и лицеях.

Педагогам и воспитателям следует всегда помнить, что воспитание чувства любви и уважения к Родине должно быть тесно связано с конкретными поступками каждого курсанта и молодого моряка, призванного показывать на деле свое умение любить родную землю, оберегать ее красоту, приумножать ее богатства. Каждый молодой человек в процессе такой работы осознает, что быть патриотом на деле, а не на словах – это значит проявлять готовность сделать что-то

полезное, нужное для Отечества. Быть патриотом – это значит добросовестно учиться, активно участвовать в общественной жизни, всегда и во всем отстаивать интересы нашего общества, нашего народа, нашего государства, учиться и быть готовым с оружием в руках отстоять свободу и независимость России.

Решение задачи воспитания чувства патриотизма у молодежи возможно с помощью активного использования культурно-исторических и духовно-нравственных ценностей. На их значение указывал И.А. Ильин [5], полагая, что они способствуют формированию гражданина державы с патриотическими качествами. Для этого он рекомендовал молодым родителям применять для «национального воспитания своих детей»: родной язык, песню, молитву, сказку, житие святых и героев, поэзию, историю, историю армии, сведения о территории, народном хозяйстве. Автор особо подчеркивал, что воспитывать подрастающее поколение следует таким образом, чтобы каждый ребенок с самого начала почувствовал и понял, что он сын великого русского народа с величественной трагической историей.

Культурно-исторический компонент патриотического воспитания молодежи включает:

- изучение истории нашей Родины, ознакомление с её переломными моментами, знаменательными событиями, творцом которых был народ, готовый во имя Отечества на жертвы, лишения, проявивший самоотверженность, стойкость, героизм;
- понимание идеи свободы и независимости, единства Руси, величия России, воспитание чувства любви к ней, гордости за русский народ, его патриотизм, проявившийся в годы суровых испытаний;
- воспитание чувства восхищения, глубокой любви и благодарности к нашим предкам, к таланту русского народа и его созидательному труду, искусству, являющемуся не только гордостью России, но и достоянием мировой цивилизации;
- изучение боевых традиций и воинских ритуалов.

Целью воспитания, по мнению С.Л. Рубинштейна [10], А.В. Барабанщикова [2], И.П. Подласого [7], должно быть формирование у человека таких внутренних устремлений к выполнению моральных требований общества, которые как внутренняя закономерность обуславливали бы моральное поведение.

Следовательно, духовно-нравственный компонент патриотического воспитания курсантов и молодых матросов способствует возрождению и

развитию истинных духовно-нравственных ценностей, которые составляют сущность русского народа, содействуют развитию лучших качеств человека: трудолюбия, бескорыстия, милосердия, коллективизма, жизнестойкости, готовности к самопожертвованию, преодолению любых трудностей и испытаний.

Велика в деле воспитания патриотов роль семьи. Патриотическое воспитание детей, подростков и юношей в семье оказывается намного действеннее, чем во всех иных воспитательных учреждениях. Именно в семье формируются чувство патриотизма и патриотические качества будущего защитника Отечества. Осуществляя социализацию личности, семья концентрирует свои усилия по физическому, моральному, патриотическому и трудовому воспитанию. Из семьи выходит член общества – активный труженик, защитник семьи и Родины, она обеспечивает преемственность традиций.

3. Разработка современной программы и методики по организации патриотического воспитания на боевых традициях, использование многообразия педагогических форм.

Для систематизации деятельности по патриотическому воспитанию современной учащейся и флотской молодежи необходимо обязательное программное обеспечение. А.В. Барабанщиков [2], И.П. Подласый [7] считают, что программа воспитания – это то, что необходимо выполнить для достижения результата. Программа фиксирует, обозначает, очерчивает, оформляет содержание. Программа, наполненная точными положениями, конкретными мероприятиями, позволяет добиться ожидаемого результата. По мнению П.И. Пидкасистого, программа воспитания – «это осмысленное, отобранное, оформленное содержание воспитательного процесса» [7, с. 515].

Следовательно, для целенаправленного патриотического воспитания курсантов и молодых матросов необходимо иметь специальную программу, которая представляет собой модель воспитательной деятельности (рис. 2) в общем контексте концепции патриотического воспитания граждан России.

Основными формами работы при реализации настоящей программы были лекции, групповые занятия, диспуты, просмотр и обсуждение кинофильмов, экскурсии в музеи, комнаты боевой славы, встречи с ветеранами, викторины, исторические конкурсы, беседы и др.

4. Совершенствование качества подготовки педагогов и воспитателей к проведению патриотического воспитания молодежи.

Система патриотического воспитания курсантов морского вуза и молодых матросов предусматривает постоянное совершенствование профессиональной подготовки педагогов и воспитателей к проведению воспитательной работы. Верный ориентир для этого дает Ш.А. Амоношвили. Он пишет: «Гражданина страны может воспитать человек, который сам является гражданином высокой нравственности. Патриота и интернационалиста сможет воспитать человек, пронизанный сам глубоким чувством патриотизма и интернационализма.

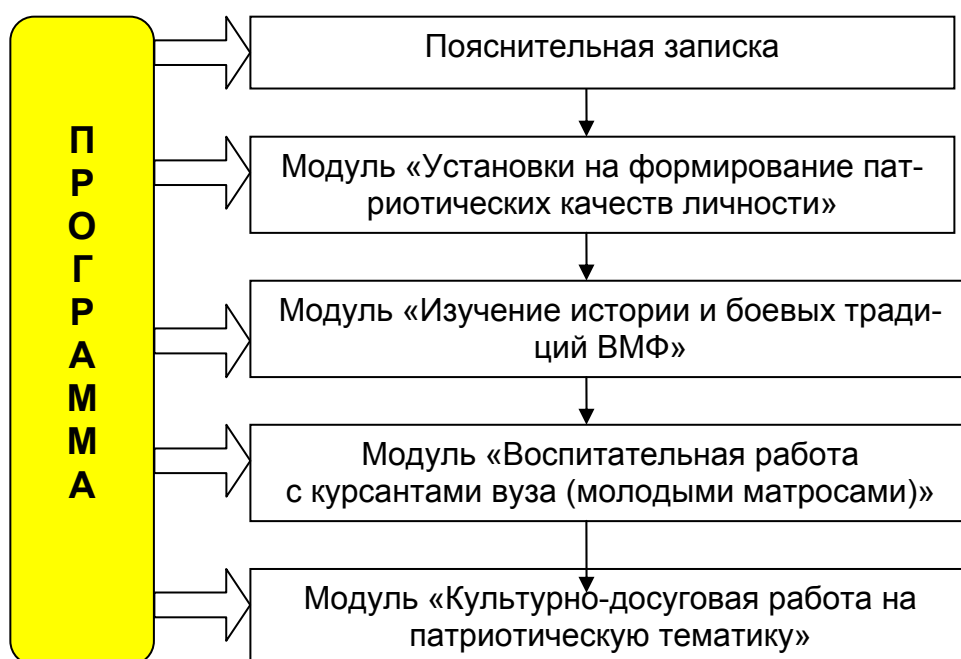


Рис. 2. Содержание программы «Патриотическое воспитание флотской молодежи на боевых традициях ВМФ»

В интересах оптимизации процесса патриотического воспитания молодежи педагоги и воспитатели должны:

- быть компетентными в вопросах теории патриотизма;
- иметь соответствующую психолого-педагогическую подготовку к проведению воспитательной работы с курсантами и молодыми матросами, быть профессионально подготовленными к организации и проведению патриотического воспитания, умело владеть всеми педагогическими формами и методами работы;

- иметь условия, располагать всеми необходимыми электронно-массовыми и техническими средствами воспитания для эффективной организации процесса патриотического воспитания;

- постоянно вести поиск новых форм и методов патриотического воспитания, изучать и перенимать передовой опыт.

Совершенствование качества подготовки педагогов и воспитателей к проведению патриотического воспитания молодежи подразумевает решение следующих двух задач:

- систематизацию профессионально-педагогической учебы педагогов и воспитателей. Для этого необходимо не только провести ориентирование и инструктивное занятие, но и систематизировать учебу педагогов, регулярно проводить семинары, обмены опытом работы, анализ практической деятельности и т. д.;

- организацию самообучения и систематизацию самостоятельной подготовки педагогов и воспитателей к проведению патриотического воспитания курсантов и молодых матросов на флотских боевых традициях.

Педагог или воспитатель должен быть всесторонне подготовлен к осуществлению патриотического воспитания молодежи. Для этого необходимо:

а) продумать собственную идеологию патриотического воспитания, формирования у молодежи настоящего чувства любви к Родине;

б) быть искренним и убежденным патриотом и уметь не проповедовать любовь к Родине, а доказывать ее своими делами, личным поведением;

в) использовать необходимые формы и методы патриотического воспитания, позволяющие пробудить в каждом курсанте и молодом матросе дремлющий патриотизм.

5. Обеспечение в интересах патриотического воспитания тесного единства с местными и региональными государственными органами, общественными организациями и религиозными конфессиями.

Реализация данного педагогического условия осуществляется по следующим направлениям:

- координация деятельности всех субъектов процесса патриотического воспитания молодежи на основе единой государственной политики (работа региональных межведомственных координационных советов и центров патриотического воспитания);

- активное участие органов исполнительной власти в деятельности командования воинских частей, их работе по патриотическому воспитанию;
- совместное проведение воспитательно-патриотических мероприятий с общественными, молодежными, спортивными, ветеранскими организациями и религиозными конфессиями;
- конкретная и адресная помощь ветеранским организациям и ветеранам;
- учет в воспитательной работе такого фактора, как многонациональный состав Российской Федерации, региона, и, соответственно, связанное с ним многообразие национально-этнических культур.

Применение на практике вышеизложенных педагогических условий, оптимизация процесса патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях ВМФ позволили за период с 2009 по 2012 г. получить ожидаемый результат, а именно: сформировать и развить у курсантов и молодых моряков такие социально значимые качества, как: гражданская и духовная зрелость, любовь и верность своему Отечеству, ответственность, исполнительность и дисциплинированность, чувство долга, знание и верность боевым традициям, стремление к сохранению и преумножению культурных ценностей Отечества, готовность к преодолению трудностей и тягот морской службы, активное участие в общественной жизни, нравственность, активная и деятельная гражданская позиция, патриотическое сознание.

По результатам тестирования 86,4 % курсантов заявили, что считают себя подлинными патриотами; 12,3 % – что еще не в полной мере считают себя патриотами, и только 1,3 % не считают себя еще патриотами. Среди матросов, завершающих воинскую службу, патриотами считают себя 98,4 %, остальные 1,6 % заявили, что еще не в полной мере соответствуют этому высокому званию, но стремятся к этому.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что патриотическое воспитание курсантов и молодых моряков на боевых традициях ВМФ актуально и востребовано. Сущность оптимизации этой деятельности заключается в продуктивной реализации воспитательного потенциала боевых традиций, позволяющих сформировать у молодого поколения необходимые патриотические качества.

Список литературы

1. Амоношвили Ш. А. Единство цели: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
2. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
3. Барабанщиков А. В. Вопросы педагогики и психологии высшей военной школы. – М.: Воениздат, 1971.
4. Ильин И. А. Путь духовного обновления / собр. соч.: в 10 т. – Т. 1. – М.: Рус. кн., 1993.
5. Крысько В. Г. Социальная психология: слов.-справ. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.
6. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 2004.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2005. – Кн. 2. Процесс воспитания.
8. Сластенин В. А. Педагогика творчества. – М., 1991.
9. Столяренко А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
10. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М., 1976.

Проектирование педагогической программы формирования лидерских качеств у курсантов военного факультета гражданского морского вуза

В статье рассматриваются особенности воспитания и формирования лидерских качеств у курсантов гражданского морского вуза, обучающихся на военном факультете. Внимание уделяется проектированию программы формирования лидерских качеств у будущих офицеров запаса на основе изучения традиций, этнокультуры, ценностных установок военно-патриотического воспитания и мотивации на проявление социальной активности и гражданской позиции. Приводятся данные анкетного исследования курсантов по вопросам рефлексии воспитательных программ в формировании лидерских качеств.

In article features of education and formation of qualities of the leader at the cadets of civil sea high school trained at military faculty are considered. The attention is given to designing of the program of formation of qualities of the leader at the future reserve officers on the basis of studying of traditions, ethnoculture, valuable installations of military-patriotic education and motivation on display of social activity and a civic stand. The data of biographical research of cadets concerning a reflection of educational programs in formation of qualities of the leader is cited.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитание, формирование, педагогическое проектирование, педагогические технологии, лидерские качества.

Keywords: educational environment, education, formation, pedagogical design, pedagogical technologies, leader qualities.

Обучение и воспитание курсантов гражданского морского вуза, проходящих подготовку на военном факультете, направлено на формирование готовности к будущей воинской службе в рядах Военно-морского флота РФ. Будущие офицеры запаса получают комплексную подготовку и как специалисты гражданских профессий, и как специалисты соответствующей военно-учетной профессии [1]. В этой связи важное значение имеет проектирование образовательной среды вуза [3], когда учитывается специфика гражданской профессиональной направленности в аспекте новых информационных технологий и моделирования учебных

практико-ориентированных программ. Освоение курсантами новых образовательных технологий способствует оптимизации учебного процесса, а участие их в социально-ориентируемых, этнокультурных досуговых мероприятиях оказывает воспитательный эффект на пути социализации и активности в проявлении гражданской позиции [4]. Вопросы профессионального воспитания будущих офицеров запаса становятся приоритетными в структуре комплексной профессиональной подготовки, где формированию социальной гражданской позиции, проявлению лидерских качеств необходимо уделять должное внимание [5].

Применение педагогических технологий в профессиональном воспитании связано с проектированием программ воспитания. Термин «технология» применительно к воспитанию несколько схематизирует процесс, в котором субъекты педагогического взаимодействия (педагог – учащийся) должны выстраивать личностно-ориентированные стили отношений. Однако в условиях обучения на военном факультете эти отношения в большей мере определены уставными требованиями и положениями. По мнению Б. Т. Лихачева [2], педагогические технологии представляют собой совокупность психолого-педагогических установок, приемов, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов обучения и воспитания, то есть технология выступает как средство, организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Проектирование педагогической технологии включает в себя следующие компоненты: а) концептуальную основу; б) содержательный компонент обучения и воспитания; в) процессуальную часть, то есть технологический процесс. Концептуальная часть педагогической технологии основывается на научной базе создаваемой технологии, куда относятся те психолого-педагогические идеи и теории, которые заложены в ее фундамент. Содержательную часть технологии составляют цели — общие и конкретные, а также содержание учебного материала. Процессуальная часть представлена системной совокупностью следующих элементов: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса. Таким образом, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого.

Военная педагогика и психология накопила в своем арсенале значительное число эффективных технологий и методик учебно-воспитательной работы. Однако специальной технологии по формированию готовности к лидерской деятельности у будущих офицеров запаса не разработано. Сегодня военные педагоги ищут наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности курсантов, роста их успеваемости, формирования готовности к лидерской и профессиональной деятельности. Поэтому разработка педагогической технологии формирования готовности к лидерской деятельности является актуальной и своевременной задачей.

Основой предлагаемой технологии служит проектирование программы профессионального воспитания будущих офицеров запаса, что позволило целенаправленно организовать деятельность военных педагогов, командиров рот и воспитателей групп курсантов. В то же время проектирование учебно-воспитательной работы с курсантами ведет к более высокой стабильности их успехов в учебной и социально-досуговой деятельности, способствует выработки необходимых лидерских качеств, значимых в гражданской и военно-морской профессии.

Центральным элементом и целью педагогической технологии «Офицер-лидер» выступает проектирование и формирование готовности к будущей профессиональной деятельности. Программа предусматривает теоретическую и практическую подготовку курсантов факультета военного обучения, направлена на формирование у них навыков и умений лидерской деятельности, способности к применению психолого-педагогических знаний в системе отношений с личным составом военных подразделений [5].

Основные формы работы, выполняемыми в учебном процессе по формированию готовности к лидерской деятельности, следующие: лекции, беседы, практические занятия, тренинги и др. Предусмотрены также самостоятельная форма работы курсантов, в частности, подготовка ими рефератов, составление планов самовоспитания, аутотренинги, и др.

Таким образом, во взаимоотношениях субъектов педагогической деятельности «педагог – воспитуемый» прослеживается лишь односторонняя связь, тогда как процесс взаимодействия субъектов деятельности («педагог – воспитуемый»), то есть обратная связь («воспитуемый – педагог») оказывается несколько формальной.

Кроме того, программа «Офицер-лидер», не может быть рассмотре-

на без связи с целями профессиональной подготовки, так как организация учебно-воспитательного процесса на ФВО представляет собой первоначальную модель специальной профессиональной подготовки будущих офицеров запаса для ВМФ (рис.).

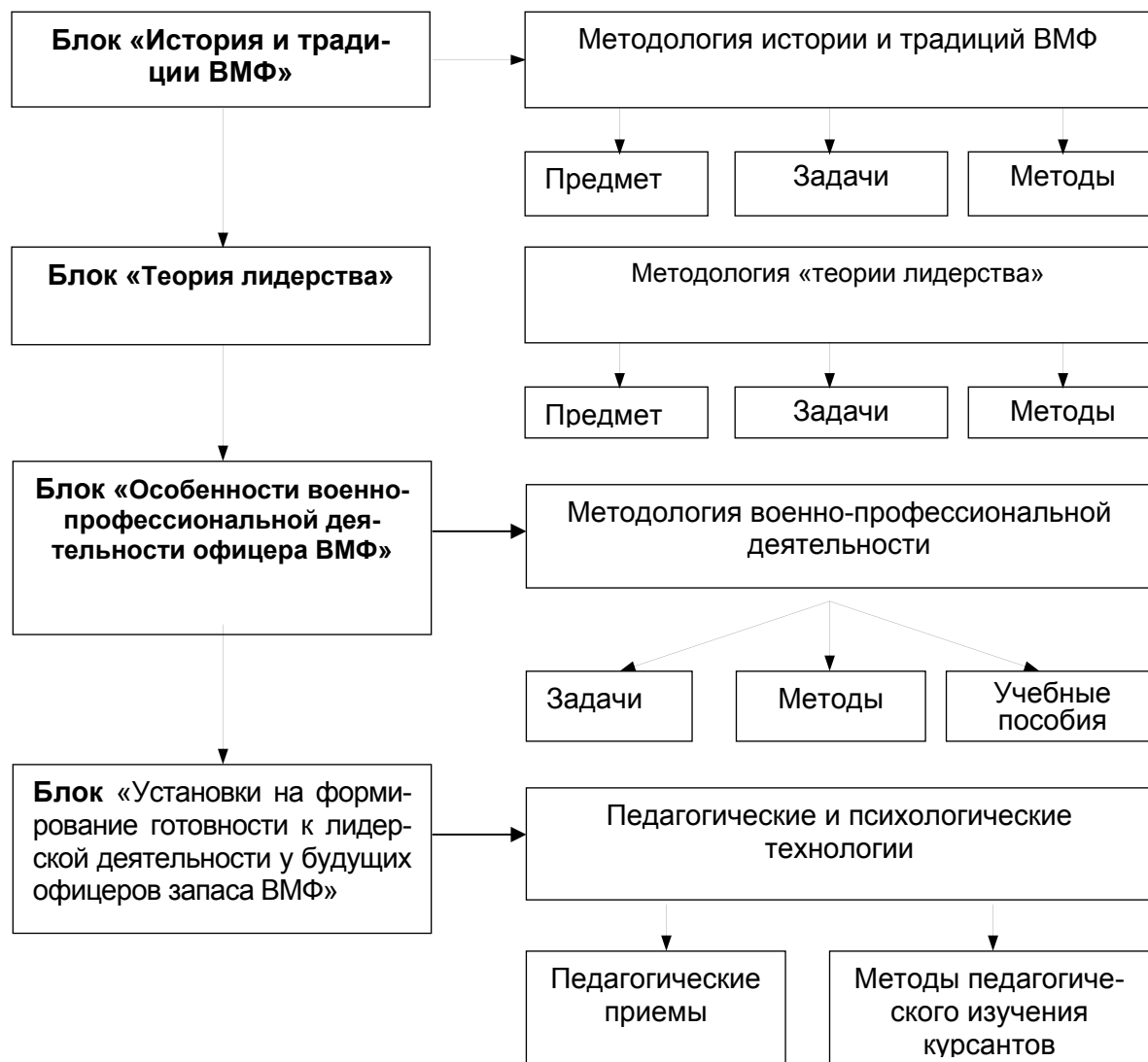


Рис. Проектирование программы «Офицер-лидер»

Таким образом, уже само построение учебного процесса характеризует особенности реализации целей программы, модель которой может быть применима для формирования готовности к лидерской деятельности у будущих офицеров запаса ВМФ.

Согласно Национальной доктрины образования в Российской Федерации, стандартам, принятым в отечественной педагогике, целенаправленное внимание отводится следующим разделам: психологии личности педагога и обучающихся; разработке методов воспитательной работы; вопросам профилактики поведения и предупреждения негативных раз-

личных последствий, в том числе и в сфере социогенных факторов. Применительно к программе «Офицер-лидер», данные разделы могут быть оптимизированы, расширены и адаптированы с учетом специфики и условий учебы курсантов гражданского морского на факультете военного обучения.

Программа состоит из четырех блоков, объединяющих восемь разделов, содержание которых имеет широкий спектр воспитательно-развивающего характера влияния. Это содействует умственному развитию курсанта, несет в себе большой потенциал в воспитании не только лидерских качеств, но и способствует нравственно-эстетическому становлению личности. Воспитательно-развивающий потенциал занятий, проводимых согласно программы формирования лидерских качеств, должен определять целевые установки, содержание, методы, обучения и воспитания курсантов.

Усвоение программы «Офицер-лидер», наряду с другими общеобразовательными дисциплинами, позволяет курсанту факультета военного обучения получить стройную систему знаний применительно к характеру лидерской деятельности в условиях военно-профессиональной деятельности. Таким образом, усвоение данной программы может рассматриваться как предпосылка формирования лидерской направленности личности современного курсанта, раскрытие которой происходит уже в процессе как настоящей, так и будущей жизнедеятельности, а также при непосредственном проявлении стиля лидерского мышления.

Условия информационно-образовательной среды являются дополнительным стимулом к формированию у курсантов факультета военного обучения интереса к процессу выработки готовности к лидерской деятельности. Образовательно-воспитательная ситуация рассматривается как главное условие формирования лидерских качеств и как основа готовности к лидерской деятельности. В условиях информационно-образовательной среды проектировались (моделировались) воспитательно-педагогические задачи, максимально приближенные к реальной действительности и дальнейшей жизнедеятельности будущих офицеров запаса ВМФ.

Процесс и организация учебно-познавательной деятельности курсантов по овладению знаниями, навыками и умениями в лидерской деятельности включал три взаимосвязанных этапа: 1) усвоение теоретических знаний – восприятие, осмысление и запоминание курсантами изучаемого материала о лидерстве; 2) выработка умений и навыков – при-

менение полученных знаний о лидерстве на практике в условиях прохождения сборов в воинской части; 3) совершенствование опыта – углубление полученных знаний о лидерстве, их закрепление в моделируемых и реальных практических действиях.

В целях эффективности проверки программы было проведено анкетное исследование курсантов второго и третьего курсов (экспериментальная группа), которые обучались на военном факультете (83 человека) и курсантов этих же курсов (контрольная группа), чье обучение по определенным причинам (состояние здоровья, показатели успеваемости и пр.) на военном факультете было исключено (22 человека). Обе группы курсантов обследовались на этапе констатирующего эксперимента, а также по завершению формирующего эксперимента. Исследование проводилось по разработанной нами методике «Анкета-вопросник для изучения самооценки в проявлении лидерских качеств у курсантов» [6], включающей три блока вопросов: а) оценку знаний и представлений о лидере и лидерстве; б) выявление потребностей и мотивации к изучению теории лидерства и к программе формирования лидерских качеств; в) рефлексивную оценку программ воспитания и формирования готовности к лидерской деятельности.

Формирующий эксперимент с курсантами факультета военного обучения проводился в период с 1 сентября 2012 по 10 апреля 2013 года. Цель формирующего эксперимента — создание и проверка модели формирования готовности к лидерской деятельности у будущих офицеров запаса ВМФ.

В связи с тем, что в течение трех учебных лет с факультета военного обучения были отчислены за неуспеваемость и нарушение дисциплины четыре курсанта, участвующих в экспериментальной группе констатирующего этапа, экспериментальная группа составила 79 человек. Участниками стали курсанты факультета военного обучения, обучающиеся по основной гражданской специальности «Судовождение» (3-й курс). Контрольная группа сохранила численность 22 человека.

В сравнении с результатами констатирующего эксперимента, показатели формирующего эксперимента повысились на 16% в экспериментальной группе курсантов (79 человек) и на 4—5% в контрольной группе (22 человека). Повышение показателей уровня развития лидерских качеств и готовности к лидерской деятельности у курсантов контрольной группы, очевидно, обусловлено фактором социального взросления и общения в учебных группах курсантов, большая часть которых проходи-

ла обучение и тренинг по программе «Офицер-лидер» (то есть являлись лицами экспериментальной группы).

Результаты формирующего эксперимента выявили тенденцию к повышению оценок по всем трем блокам вопросов (табл.), что связано с эффективностью применяемой воспитательной программы в профессиональном обучении курсантов гражданского морского вуза и их мотивации на освоение военно-учетной специальности в качестве будущих офицеров запаса. Так, отмечен существенный рост по второму блоку вопросов самооценки курсантов (49,85%), касающийся потребностей и мотивации на освоение военной профессии и проявление лидерства в качестве будущего офицера ВМФ. Курсанты также проявили повышенную активность в оценке применяемых программ воспитания лидерских качеств (59,99%), что способствует формированию готовности к лидерской деятельности.

Таблица

Сравнительные результаты по изучению знаний, мотивации и рефлексивной оценки программ воспитания готовности к лидерской деятельности у курсантов гражданского морского вуза

Блоки вопросов	Количественные оценки, %					
	констатирующий эксперимент			формирующий эксперимент		
	% по 4-му баллу	% по 5-му баллу	Σ	% по 4-му баллу	% по 5-му баллу	Σ
1) знания и представления	19,71	20,57	40,28	28,85	30,42	59,27
2) потребности и мотивация	12,57	14,71	27,28	23,57	26,28	49,85
3) рефлексия программ воспитания	16,42	22,85	39,27	23,57	36,42	59,99

Формирующий эксперимент включал работу по внедрению модели формирования готовности курсантов к осуществлению лидерской деятельности в процессе обучения на военном факультете и определение ее эффективности в гражданской и военно-профессиональной деятельности. Изменения в уровнях готовности курсантов к осуществлению лидерской деятельности являются следствием внедрения модели воспитания формирования готовности к военно-профессиональной деятельности в целом на основе разработанного программно-методического обеспечения.

По результатам формирующего эксперимента следует отметить по-

ложительные моменты работы с курсантами факультета военного обучения:

желание курсантов сформировать у себя лидерские качества и овладеть методологией готовности к лидерской деятельности в качестве офицера ВМФ;

особую атмосферу деловитости и заинтересованности в успехе своих товарищей и сокурсников;

гордость за свою принадлежность в будущем к офицерскому корпусу, причастность к элите ВС РФ – Военно-морскому флоту.

Проведенная работа изменила отношение педагогов военных кафедр к деятельности по формированию готовности к лидерской деятельности. Педагоги стали более заинтересованными, хотя некоторые из них проявляли равнодушие и формализм в работе по формированию у курсантов лидерских качеств и готовности к лидерской деятельности.

Работа над формированием готовности к лидерской деятельности имела следствием повышение активности и результативности не только в учебной, но и в общественной работе. Значительно вырос методический уровень и профессиональная компетентность командиров курсантских рот, педагогов военных кафедр, воспитателей факультетов.

Список литературы

1. Гаврилова, С. Г. Формирование комплексной готовности будущих военных специалистов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 26 с.
2. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
3. Маричев, И. В. Морская академия в образовательном пространстве: моногр. – Новороссийск, 2006. – 144 с.
4. Тимченко, П. В. Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2012. – 24 с.
5. Томилин А. Н. Развитие военно-психологической теории и практики профессиональной мотивации офицера-воспитателя: моногр. / А.Н.Томилин, В.А. Худик. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010. –194 с.
6. Фомичева О. В. Педагогические аспекты формирования качеств лидера в профессиональной подготовке курсантов гражданского морского вуза / О.В. Фомичева, А. Н. Томилин. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – Науч. журнал. № 3. – Т 3. – Педагогика. – 2012. – С. 36–41.

Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении*

В работе проанализирован опыт автора по проведению системной кураторской работы со студенческой академической группой, рассмотрены инновационные методы проведения воспитательных мероприятий, определена их эффективность. Данное исследование может стать основой для продолжения поисков по совершенствованию кураторской работы в современном высшем учебном заведении.

Relevance of the topic of this article is because the requirements for the system of higher education involves not only mastering future specialists of professional knowledge, but also the formation of their qualities that are important for professional and personal development. This paper analyzes the experience of the author for the system of curatorial work with student academic group, considered innovative methods of educational activities. To determine their effectiveness. This study may provide the basis for continuing quest to improve the curatorial work in modern higher education.

Ключевые слова: куратор студенческой группы, роли куратора, кейс-метод, организация взаимопомощи.

Key words: the curator of the student group, the role of the curator, case method, the organization of mutual aid.

Развитие познавательной активности и общих учебных умений важно для современной высшей школы, но в формировании современного специалиста этого недостаточно. Именно поэтому в педагогической науке и практике обратились к понятию «компетентность». Компетентность не может быть определена только через сумму знаний и умений, так как важная роль в её проявлении принадлежит обстоятельствам. Данная особенность компетенции позволяет утверждать, что компетентность – специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определённого действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания и понимание ответственности за свои действия. Согласно этому можно выделить не только учебные компетенции, но и социальные, которые помогут будущему специалисту успешно сотрудничать с другими людьми, отстаивать свою позицию. Как

© Черноморченко С.И., 2012

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, ГК 14.740.11.1377

показывает наш опыт, социальные компетенции формируются не только в процессе учебной работы со студентами, но и во время кураторской работы. Именно в процессе кураторской работы происходит формирование личностных качеств студента, повышающих конкурентоспособность будущего специалиста.

История института кураторства достаточно длительна. Ещё в 1903 году император Николай II утвердил Инструкцию для работы кураторов Томского технологического университета, в которой главными были следующие положения :

1. Кураторы являются руководителями студентов, ходатаями перед соответствующими академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов.

2. Кураторы избираются из числа профессоров и преподавателей на один год по одному на курс.

3. Кураторы образуют комиссию под председательством директора для совместного обсуждения дел.

4. Кураторы устраивают совещания с курсовыми старостами.

5. Комиссия кураторов дает заключение по делам научных и литературных кружков, кружков для занятий искусством и физическими упражнениями [3, с.302].

С тех пор институт кураторства в российских высших учебных заведениях не прекращал своего существования. Однако в начале 90-х гг. XX в. вследствие объективных внешних причин, в данном направлении деятельности высшей школы произошёл некоторый спад. Кураторская работа стала проводиться формально и бессистемно: многие преподаватели воспринимали её как обременительную нагрузку, что не могло не сказаться на качестве воспитательной работы, на уровне адаптации студентов к специфике образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Как показывает наш многолетний опыт работы воспитательной работы со студентами младших курсов Института права экономики и управления Тюменского государственного университета, куратор это преподаватель, помогающий, прежде всего, успешной адаптации вчерашних школьников к особенностям процесса обучения. Многие студенты младших курсов не могут самостоятельно правильно принять решение, им трудно рационально организовать самообразование и самовоспитание. В связи с этим задача куратора – помочь каждому первокурснику

ку осознать важность и необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, научиться эффективно использовать время, уметь пользоваться новой степенью свободы, которая не существовала в школьном образовании: в процессе учебного процесса в средней школе всегда был постоянный контроль за ходом учебных занятий как со стороны учителей, так и со стороны родителей.

Для подтверждения значимости целенаправленной кураторской работы в адаптации студентов к специфике вузовского обучения и к особенностям организации учебной самостоятельной работы студентов младших курсов мы провели анкетирование со студентами первых курсов разных институтов Тюменского государственного университета. В анкетировании участвовала 200 студентов-первокурсников. Анкета состояла из трех вопросов:

1. С кем вы хотели бы решать проблемы, возникающие в процессе учебной деятельности?

2. Какие направления деятельности для куратора академической группы, на ваш взгляд, являются основными?

3. Как вы считаете, нужен ли куратор-преподаватель для организации успешной учебы современного студента?

На первый вопрос получены следующие ответы:

- будут решать возникающие вопросы с преподавателем-куратором – 40%;
- со старостой – 10%;
- с друзьями и одногруппниками – 20%;
- с родителями – 15 %;
- решаю все проблемы самостоятельно – 15%.

Подобное разнообразие ответов свидетельствует о том, что в процессе вузовского обучения у студентов возникают проблемы, которые чаще всего решаются самостоятельно или при помощи третьих лиц. Важно, что 40% студентов хотели бы, чтобы в решении этих вопросов помогал знающий и опытный человек – куратор академической студенческой группы.

На второй вопрос получены следующие ответы:

- куратор-педагог нужен для оказания помощи студенту в учебной деятельности, в адаптации к вузовскому обучению – 54%;
- куратор необходим в организации внеучебной работы – 20%;

- куратор-педагог должен осуществлять контроль за успеваемостью – 20%;

- затрудняюсь ответить – 6%.

Результаты анализа ответов на данный вопрос выявили, что для современного студента младших курсов чрезвычайно важна помощь куратора (педагога) в решении проблем новой для обучаемых формы организации учебного процесса.

На третий вопрос получены следующие ответы:

- нужен куратор – 65% опрошенных;

- нет необходимости в кураторской помощи – 20%;

- не определились с ответом – 5%.

Результаты анкетирования продемонстрировали, что большое количество респондентов-студентов младших курсов нуждаются в оказании помощи по адаптации в специфике вузовского обучения со стороны опытного педагога-куратора. С целью сравнения полученных результатов мы провели анкетирование и со студентами вторых курсов институтов Тюменского государственного университета (в анкетировании участвовала 240 человек): выявлено, что только 25 % студентов второго курса хотели бы решать учебные проблемы с помощью куратора-преподавателя. Подобный результат, возможно, свидетельствует о большей степени адаптации студентов к специфике организации учебного процесса в высшем учебном заведении. По результатам анкетирования мы определили следующие направления работы куратора академической группы в современном высшем учебном заведении:

- изучение личности студента с использованием разных современных методик;

- оптимизация процесса адаптации студентов младших курсов к новым условиям жизнедеятельности;

- установление доброжелательных отношений среди студентов академической группы;

- формирование готовности к самоорганизации и самоконтролю;

- подготовка студентов к освоению профессиональных учебных дисциплин;

- помощь в организации творческих мероприятий;

- организация (по необходимости) работы с родителями.

Следует отметить, что в последнее время в высших учебных заведениях начинается возрождение лучших традиций кураторской работы. Возможно, причина подобного изменения заключается во включении со-

ответствующих показателей в аттестационные требования к высшим учебным заведениям. Кроме того, изменяются и требования к современному специалисту, который должен быть не только хорошим профессионалом, но и личностью, способной работать в команде и преодолевать препятствия при достижении цели. Подобные качества не всегда могут быть получены в процессе освоения дидактических единиц, а могут стать результатом систематической воспитательной работы в высшем учебном заведении. Конечно, в кураторской работе как способа формирования социальных компетенций будущего специалиста большая роль отводится преподавателю-куратору, который должен быть готов к выполнению нескольких ролей: наставник, советчик, коммуникатор, творец, руководитель и воспитатель и т. д. Для успешной реализации данных ролей куратор должен владеть некоторыми знаниями педагогики и психологии, что не всегда реализуется на практике, отсюда определённые трудности в продуктивном разрешении ряда воспитательных проблем. Нами выявлено, что 70 % опрошенных преподавателей разных высших учебных заведений Тюмени (из 120 опрошенных) не хотели бы выполнять кураторскую работу только потому, что не готовы к выполнению воспитательных задач; остальные (30 %) считают, что задача современного преподавателя-это только формирование компетенций будущего специалиста во время учебных занятий.

Цель нашей кураторской деятельности – не только подготовка студента первого курса к продуктивной работе на учебных занятиях, его адаптация к новым требованиям и ситуациям, но и формирование в процессе воспитательной работы компетенций, необходимых для успешного освоения профессиональных знаний. В кураторской работе в Тюменском государственном университете мы использовали разнообразные формы взаимодействия со студенческими группами первого курса направления «Менеджмент»: тренинги общения, дискуссии, метафорические игры и кейс-методы, относящиеся как к сфере нравственности, так и к профессиональной деятельности.

Наиболее продуктивными, по нашему мнению, были кейс-методы, которые способствовали совершенствованию взаимопонимания среди обучаемых, помогали воспринимать разные точки зрения и по возможности интерпретировать их. Метод анализа кейсов – наиболее приемлемая, по мнению многих исследователей, интерактивная технология, так как направлена скорее на формирование новых психологических умений, чем на освоение знаний. Данная форма работы позволяет пре-

подавателю-куратору создавать такие ситуации, которые позволили студентам выйти за рамки эгоистической позиции и помогли реализовать возможности совместной деятельности, необходимой для будущих специалистов. Следует отметить, что кейс-метод – это деловая игра в миниатюре, так как он сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений предлагаемых ситуаций. Как показывает практика использования кейс-метода, данная технология активизирует обучаемых, что, в свою очередь, повышает эффективность профессиональной подготовки, а также изменяет уровень учебной мотивации за счёт стимулирования интереса обучаемых к учебному процессу. Как отмечает исследователь А.Н.Панфилова, кейс–метод как форма обучения и активизации учебного процесса позволяет успешно решать следующие задачи, важные для современной подготовки специалистов в области менеджмента: овладение навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы будущей профессиональной деятельности; отработка умения востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации; приобретение навыков применения теоретических знаний для анализа практических проблем; наглядное представление своеобразия принятия решения в ситуации неопределенности и т.д. [2,с. 277]. При использовании данного метода важно учитывать, что кейсы можно использовать и в системе воспитательной работы студентов первого курса направления «Менеджмент» с учетом ряда характеристик: во-первых, кейс должен соответствовать целям кураторской работы; во-вторых, кейс должен быть максимально приближен к будущей реальной профессиональной деятельности; в-третьих, задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для поиска вариантов решения, материал кейса не должен быть устаревшим, его следует обновлять параллельно с изменениями в реальной практике учебного и воспитательного процесса [2, с.277]. На наш взгляд, для обеспечения высокой результативности кейс-метод предъявляет и особые требования и к куратору-преподавателю. Он, как правило, выступает как организатор совместной творческой деятельности, пробуждая в каждом участнике стремление выразить свою точку зрения. В процессе реализации кейс-метода преподаватель не сообщает студентам готового решения той или иной рассматриваемой

мой управленческой или нравственной проблемы: он лишь помогает искать способы её разрешения [4,с.90]. Важно, что данная технология способствует формированию не только творчески активного профессионала, но и сознательной ответственной личности, которая в дальнейшей деятельности сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной управленческой задачи, и, самое главное, преодолевать их.

Кейс-метод позволяет, по нашему мнению, научить студентов аргументировать свою позицию, вносить интересные идеи и ставить творческие цели, а также следить за эмоциями и психологически верно вступать в процесс общения с другими людьми, что необходимо как для адаптации студента первого курса к обучению, так и для успешной будущей деятельности современного профессионала. В проведении кейс-технологии, как показывает наша практика, важен и исходный материал для анализа ситуации. Материал, отобранный для проведения кейс-метода, должен отражать реальные проблемы, с которыми обучаемые сталкивались во время первого года обучения. Необходимо, по нашему мнению, чтобы сюжет кейса был в некоторой степени известен студентам, чтобы они не увлекались повествованием, а искали пути решения ситуации. Использование данного метода в нашей кураторской деятельности позволило повысить уровень удовлетворенности профессией (для определения уровня удовлетворенности использовалась методика, разработанная Н.В.Кузьминой). Очевидно, что чем больше привлекательных сторон видит студент в будущей деятельности, тем более глубоким и положительным является отношение к ней [4,с.91].

Опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами первого курса направления «Менеджмент» Тюменского государственного университета (2009–20011 гг.). В эксперименте участвовало 88 студентов первого курса: из них 44 входило в контрольную группу, 44 - в экспериментальную группу. В контрольной группе использовалась традиционная методика проведения кураторской работы (беседы, собрания, кураторские часы), в экспериментальной - систематическая и целенаправленная кураторская работа с активным использованием кейс-метода. После года экспериментальной работы было выявлено, что 33% студентов экспериментальной группы перешли на более высокий уровень удовлетворенности профессией (индекс удовлетворенности изменился с 0,34 на 0,54). При традиционной организации работы куратора лишь у 27% студентов контрольной группы отмечается изменение

уровня удовлетворенности профессией (с 0,34 на 0,4). Также выявлено, что студенты экспериментальной группы показывают и более высокий уровень качественной успеваемости -52% по сравнению с контрольной группой – 37,5%. Таким образом, можно считать, что кейс-метод важен в организации работы куратора академической студенческой группы, так как его использование формирует творчески мыслящих специалистов с высоким индексом удовлетворенностью профессией, что необходимо как для повышения качества образовательного процесса, так и для развития общества в целом

Студенты экспериментальной группы более активно участвовали в научно-исследовательской работе: из них – три (на первом курсе) стали призерами международных конференций (Москва, Казань), в течение первого года обучения написали 18 статей в сборники трудов международных конференций (в начале опытно-экспериментальной работы было написано только две статьи на вузовскую конференцию), 10 студентов активно работают по исследованиям кафедры менеджмента, маркетинга и логистики; у студентов контрольной группы научная активность ниже: написано 4 научных статей, не наблюдается и активного участия на научных конференциях. Следует отметить, что по результатам аттестатов о среднем образовании и итогам вступительных экзаменов в университет, средний балл студентов контрольной группы был выше, чем экспериментальной.

В результате нашей экспериментальной работы, выявлено, что преподавателям-кураторам выпускающих кафедр высшего учебного заведения необходимо усилить воспитательное воздействие на студентов первых курсов активно привлекать их к научно-исследовательской деятельности, создавать основу для будущего профессионального поля. Думается, что каждая кафедра способна создать целевую программу воспитательной программы студентов, направленную на формирование личности будущего профессионала. Важно отметить, что для успешной кураторской работы в формировании социальных компетенций оказывались эффективными методики и технологии, которые активизировали сферы эмоциональных переживаний студентов. Данные формы работы (тренинги общения, диалоги, рефлексивные методики) формировали уверенность студента, удовлетворенность обучением в высшем учебном заведении, определяли позитивное отношение к будущей профессии, стимулировали студентов первого курса выражать свои чувства, размышлять над убеждениями и нравственными ценностями.

В кураторской работе мы использовали и такую форму работы со студенческим коллективом как организация взаимопомощи: группы, реализующие принцип взаимопомощи более успешно адаптируются к новым условиям деятельности в первые месяцы обучения в университете и в дальнейшем показывают более высокие показатели в учебе, чем студенческие группы, где взаимопомощь не развивается или полностью отрицается. Посредством диалогов со студентами куратор доказывает важную для развития личности идею, что, помогая другому, человек и сам совершенствуется, как справедливо отмечает в своей статье исследователь М.Наконечная: «Помощь другому - это деятельность по созданию себя, субъективности другого и гармоничности среды человеческих отношений. Помогая другому, человек приходит к большей зрелости собственной личности и социума в целом»[1, с.135].

Таким образом, кураторская работа в современной высшей школе должна быть понята как одно из важных направлений деятельности учебного заведения, так как она способствует формированию нравственного человека, способного осваивать нормы и ценности окружения, формировать свои убеждения. По нашему мнению, в настоящее время существования высшей школы куратор – это ключевая фигура воспитательной деятельности. В связи с переходом высшей школы на принципы Болонского процесса актуален вопрос о функциях и содержании работы куратора студенческой группы. В традиции российских вузов – основываться на коллективной деятельности, однако в новых условиях академическая группа перестает быть структурной единицей учебно-воспитательного процесса, и поэтому предполагается индивидуальная работа тьюторов со студентами. На переходном этапе мы считаем необходимым сохранять кураторство, определяя при этом миссию преподавателя – куратора как носителя традиции и ценностей университетской корпоративной культуры. Куратор – не только связующее звено между студентами и профессиональным сообществом, но и организатор внеучебной деятельности, призванный включать студентов в общественную жизнь, стимулировать будущее профессиональное творчество. Считаем, что именно с кураторов начинается переосмысление роли преподавателя в современном вузе: осуществляется выработка новых «субъект-субъектных» взаимоотношений – «студент-преподаватель», что ведёт к формированию университетского сообщества, приобщает студентов к профессиональным ценностям, стимулирует саморазвитие.

Таким образом, в современной высшей школе для формирования творчески мыслящих специалистов необходимо повышать не только качество образовательного процесса, но и развивать традиции кураторства, которые, смогут повлиять на воспитание настоящего профессионала с активной позицией.

Список литературы

1. Наконечная М.Н. Помощь другому как средство развития личности // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 129–135.
2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
3. Сапунов Ю.С., Хвесько Т.В. О роли кураторства в воспитательной работе со студентами // Православие, образование и воспитание в XXI веке: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 6-7 фев. 2007 г. – Тюмень: Изд-во ТюмНГУ, 2007. – С. 301–305.
4. Черноморченко С.И. Инновационные технологии формирования креативности в процессе преподавания «Теории менеджмента» // Инновации в науке: материалы XI междунар. заочной науч.-практ. конф. Ч. 11. Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – С. 87–93.

Сведения об авторах

Артемкова Карина Викторовна, аспирант кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: karina-viktorovna82@rambler.ru

Бенькович Татьяна Марковна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по УВР муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Волховская городская гимназия» (Россия, г. Волхов), e-mail: benkovich.tatyana@mail.ru

Кириллова Галина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: galia.kirillova@yandex.ru

Лопатин Юрий Владимирович, педагог-организатор, Автономная некоммерческая организация «Педагогический центр «Каникулы», e-mail: Yura_mail@list.ru

Максимова Нина Анатольевна, заместитель директора по УПР, Некрасовский педагогический колледж № 1, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: midmna@rambler.ru

Морозова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: morozovami@mail.ru

Мосолов Вячеслав Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

Овчарова Анна Павловна, ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Томилина Светлана Николаевна, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (Россия, г. Новороссийск), e-mail: svetlana020681yandex.ru

Филатова Лидия Борисовна, доктор педагогических наук, профессор Заплярного филиала Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, г. Норильск), e-mail: FilatovaLB@bk.ru

Фомичева Олеся Валерьевна, преподаватель кафедры истории, философии и политологии, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail: shelkovitza@yandex.ru

Худик Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: vkhudik@mail.ru

Черноморченко Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

Чепуренко Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lgu-chepurenko@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: e-mail: rednauka@mail.ru

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-36

rednauka@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4
Том 3. Педагогика**

Редактор: *Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 24.12.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 962

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а