

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»
THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL HISTORY
PUBLISHING HOUSE «ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ № 4
SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES 2016

Учредитель:
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

**Founding:
Publishing House**
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Адрес редакции
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3
Тел. +7 (499) 704-1341
Факс +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Edition address
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.
Tel. +7 (499) 704-1341
Fax +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Подписано в печать 02.06.2016
Формат 60x90 1/8

Типография ИД
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Signed in print 05.02.2016
Format 60x90 8.1

**Typography
Publishing House**
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Технический редактор Кулакова Г.А.
Корректор Андреев А.М.

Тираж 1000 экз.
Заказ НО 2016/4

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания
**From 2014 edition of the journal resumed by
Academy of Natural History**

Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)
Н.Ю. Стукова (**N.Yu. Stukova**)
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2016 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

УЧЕННЫЕ О ПРОБЛЕМЕ АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА <i>Вазиева А.Р.</i>	5
ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА БАЗЕ ПРИШКОЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ <i>Золотарева Ю.В.</i>	9
НОВЫЕ ЖАНРЫ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ <i>Имангожина О.З.</i>	13
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ ПОСТРОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>Камалеева А.Р., Шигапова Н.В., Шигапов А.А.</i>	16
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Карманчиков А.И., Оплетина Н.П.</i>	22
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА <i>Мухаметзянова Л.Ю.</i>	28
ТВОРЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПУБЛИКАЦИЙ В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ <i>Никольская О.Л.</i>	32
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Свидерская С.П.</i>	46
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ <i>Сергеева Б.В.</i>	66
ТРУДНОСТИ НА ПУТИ РЕФОРМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ <i>Тарасов А.Р.</i>	87
ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Янгирова В.М., Шамигулова О.А.</i>	90

CONTENTS

SCIENTISTS ON THE PROBLEM OF THE AUTHORITY OF THE TEACHER <i>Vazieva A.R.</i>	5
ORGANIZATION OF LEISURE CHILDREN AND TEENAGERS ON THE BASIS SCHOOL CAMPS IN KABARDINO-BALKAR REPUBLIC <i>Zolotarev Yu.V.</i>	9
NEW GENRES OF EDUCATIONAL EDITIONS <i>Imangozhina O.Z.</i>	13
SCIENTIFIC-METHODICAL CONSTRUCTS BUILDING E-LEARNING RESOURCES IN SCIENCE EDUCATION <i>Kamaleeva A.R., Shigapova N.V., Shigapov A.A.</i>	16
FORECASTING OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF LIFE SKILLS <i>Karmanchikov A.I., Opletina N.P.</i>	22
USING PROJECT ART AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE PROCESS OF PERSONAL AND THE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT <i>Muhametzyanova L.Yu.</i>	28
CREATIVITY AS A SUBJECT PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH AND PUBLICATIONS IN THE OF PHILOSOPHICAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL LITERATURE <i>Nikolskaya O.L.</i>	32
PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE TEACHER THROUGH RESEARCH ACTIVITIES <i>Sviderskaya S.P.</i>	46
DIDACTIC SUPPORT DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER PRIMARY EDUCATION IN HIGH SCHOOL <i>Sergeeva B.V.</i>	66
DIFFICULTIES ON THE PATH OF THE SCHOOL EDUCATION'S REFORMS IN CHINA <i>Tarasov A.R.</i>	87
CIVIL EDUCATION AS A MEANS OF FORMING VALUABLE ATTITUDE TO THE WORLD AMONG STUDENTS <i>Yangirova V.M., Shamigulova O.A.</i>	90

УДК 37.013.77+37.015.3

УЧЕНЫЕ О ПРОБЛЕМЕ АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА

Вазиева А.Р.

*ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»;
ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права»,
Набережные Челны, e-mail: vazieva@mail.ru*

Об авторитете по-прежнему очень много говорится: практически все, кто пишет о личности педагога, эффективности его деятельности или его взаимоотношениях с учащимися, уделяют этой проблеме внимание, – но комплексные его исследования, по сути дела, отсутствуют. Авторы большого количества опубликованных работ, несмотря на разнообразие решавшихся задач, использованных методов и т.д., приходят, в конечном счете, к нескольким основным выводам. Выводы эти заключаются в том, что все перечисленные и близкие к ним по содержанию социально-психологические феномены обуславливаются личностными (характерологическими, интеллектуальными, мотивационными, этическими и прочими) свойствами их носителей; их «вкладом» в процессы и результаты групповой деятельности и общения; влиянием, оказываемым ими на поведение, мнения и оценки членов группы. Все эти исследования сводятся к тому, что авторитет руководителя, преподавателя является сам по себе достаточно мощным фактором, способным во многих случаях оказать решающее воздействие на содержание и характер процессов, происходящих в сфере трудовой и учебной деятельности, в межличностном взаимодействии. Он резко увеличивает возможности влияния одного человека (носителя авторитета) на другого и на целый коллектив.

Ключевые слова: феномен, влияние, авторитет, особенности, педагог

SCIENTISTS ON THE PROBLEM OF THE AUTHORITY OF THE TEACHER

Vazieva A.R.

*Naberezhnye Chelny state pedagogical University;
CHOU VPO «Institute of economy, management and right»,
Naberezhnye Chelny, e-mail: vazieva@mail.ru*

The credibility is still very much is said: almost everyone who writes about the personality of the teacher, the efficiency of its operations or its relationship with the students, given this issue attention, but integrated his research, in fact, missing. The authors of a large number of published works, despite the diversity of problems addressed, methods used, etc., come, ultimately, to a few basic conclusions. These conclusions are that all of these and similar socio-psychological phenomena conditioned by the personal (personality, intellectual, motivational, ethical and other) properties of their bearers; their «contribution» to the processes and results of group activity and communication; the influence exerted on the behavior, opinions and assessments of members of the group. All these studies boil down to the fact that the authority of a leader, a teacher is in itself quite a potent factor, able in many cases to have a decisive impact on the content and nature of the processes taking place in employment and training activities, in interpersonal interaction. It dramatically increases the possibility of influence of one person (the media authority) on another and on a team.

Keywords: the phenomenon, influence, authority, features, teacher

Необходимо отметить, что, несмотря на значительное число работ, в которых затрагивается проблема авторитета личности, она только в редких из них оказывается центральной. Как это ни удивительно, но и педагогических и социально-психологических исследований целиком и полностью посвященных именно данному вопросу, крайне мало. Даже те немногие специальные работы, которые все же имеются, были опубликованы в основном в 70-е и в первой половине 80-х гг., а затем ученые «остыли» к рассматриваемой нами проблеме (это касается и исследований и в производственных, и в учебно-педагогических группах и коллективах). Такое ощущение создается при ознакомлении с содержанием педагогических, социологических и психологических журналов за последние 2–3 десятилетия. Причины

снижения интереса к проблеме связаны, по всей видимости, с ее сложностью и неоднозначностью, с возникающими при ее исследовании трудностями в операционализации понятий и в разработке адекватных методических приемов (забегая вперед, укажем, что с этими трудностями пришлось столкнуться и нам). Об авторитете по-прежнему очень много говорится: практически все, кто пишет о личности педагога, эффективности его деятельности или его взаимоотношениях с учащимися, уделяют этой проблеме внимание, – но комплексные его исследования, по сути дела, отсутствуют. В связи со всем этим мы вынуждены во многих случаях опираться на работы, в которых авторитет личности, в том числе педагога, рассматривается лишь побочно, или на работы, выполненные уже достаточно давно.

Рассмотрим все же более подробно, какие конкретные вопросы и задачи решались различными учеными в рамках исследования авторитета личности, его социально-психологической сущности, структуры и закономерностей формирования, обращая наибольшее внимание, разумеется, на работы, посвященные авторитету педагога.

Зарубежные исследования проблемы, как уже отмечалось, имеют давнюю историю и здесь есть возможность дать им только самую общую характеристику. Традиционно базовым направлением западной социальной психологии являются процессы, происходящие в малых группах. Чаще всего результаты исследований статуса, авторитета, влияния людей друг на друга, «психологической власти», проведенных в условиях лабораторных групп, переносятся на объяснение явлений в реальных рабочих, учебных и других группах или проверяются в их условиях. Авторы большого количества опубликованных работ, несмотря на разнообразие решавшихся задач, использованных методов и т.д., приходят, в конечном счете, к нескольким основным выводам.

Выводы эти заключаются в том, что все перечисленные и близкие к ним по содержанию социально-психологические феномены обуславливаются:

- личностными (характерологическими, интеллектуальными, мотивационными, этическими и прочими) свойствами их носителей;

- их «вкладом» в процессы и результаты групповой деятельности и общения;

- влиянием, оказываемым ими на поведение, мнения и оценки членов группы [3].

В различных исследованиях рассматриваются отдельные формы «вклада», типы влияния, а в некоторых анализируется и то и другое.

Например, Д. Улеман и К. Эдлунд пишут о взаимосвязи между мерой ответственности, возложенной на члена группы (вклад), и влиянием, которое он имеет благодаря этому на других ее членов. Впрочем, наличие такой взаимосвязи психологам было известно и ранее. Именно оно стало одной из причин выделения и отдельного рассмотрения авторитета роли и авторитета личности [2]. В отечественной психологии такое разделение тоже проводится. Этому вопросу, как раз в применении к деятельности учителя, посвящена интересная статья М.Ю. Кондратьева.

Зарубежные специалисты проявляют значительный интерес и к проблеме авторитета педагога. В немалой степени это обусловлено тем, что она весьма актуальна

для европейской и американской школы. Общественность в этих странах уже давно обеспокоена низким (сравнительно) социальным статусом учителя в обществе, и невысоким его авторитетом среди учащихся. Еще в 1960 г. была опубликована работа Д. Райанза, предложившего критерии для выявления «хорошего», авторитетного педагога. В исследованиях Р. Розенталя и Л. Якобсон было показано, что авторитет педагога формируется в значительной мере на основе принципа «обратной связи», т.е. он зависит от его собственного отношения к классу, к учащимся и от его установок по отношению к ним. Д. Оффе и Ч. Строзье рассматривали влияние на формирование авторитета различных стилей лидерства, Д. Аткинсон с соавторами – интеллектуальных и логико-операциональных качеств мышления и речи личности. Ни в том, ни в другом исследовании не было обнаружено прямых зависимостей [2].

Первые серьезные социально-психологические исследования в области изучения авторитета личности появились в нашей стране в конце 60-х – начале 70-х годов. Ими стали статьи и диссертационные работы И.П. Волкова, А.А. Ершова, А.Л. Журавлева, В.И. Зацепина, Ю.П. Степкина, Е.В. Щедриной, которые были выполнены в основном на материале производственных коллективов и их руководителей. Интерес социальных психологов к процессам, происходящим в учебном взаимодействии учителей и учащихся, наметился несколько позже, во многом благодаря трудам Я.Л. Коломинского [3].

Педагогические исследования в области авторитета преподавателя начались, впрочем, значительно раньше и восходят к деятельности и трудам А.С. Макаренко. Большой значение имели работы Ф.Н. Гоноболы, Н.В. Кузьминой и Н.Д. Левитова [3]. Отметим, однако, что во многих педагогических исследованиях используются чисто описательные подходы к явлению. Выводы зачастую основаны не на тщательно подготовленных и проведенных тестовых замерах или наблюдениях, а на здравом смысле; в лучшем случае авторы анализируют и интерпретируют конкретные примеры или делают выводы исходя из собственного опыта работы с учащимися.

Необходимо помнить и о том, что во многих исследованиях, проводившихся до середины 80-х годов в производственных и учебно-педагогических коллективах, легко обнаруживается сильная идеологизированность. Следствием этого оказалось то, что в числе слагаемых авторитета и в числе факторов его формирования

гипертрофированно высокое значение придавалось, так называемой, коммунистической убежденности и другим, связанным с ней, «свойствам» личности. Причины этого понятны, но они снижают ценность многих выполненных работ, тем более для настоящего времени.

Вокруг каких же конкретных вопросов концентрировались отечественные исследования в трудовых и учебно-педагогических коллективах? Следует отметить, что традиционно большое внимание уделялось теоретическому анализу понятий, определению сущности скрывающихся за ними явлений, их признаков и т.д. Это характерно не только для исследователей, непосредственно занимавшихся проблемой авторитета, в том числе называвшихся выше, но и для тех, кто обращался к ней при рассмотрении общих вопросов психологии управления, психологии взаимодействия и взаимоотношений людей: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов, А.Л. Свенцицкий, Р.Х. Шакуров и др. [3].

Во всех названных работах было показано, что авторитет является чрезвычайно важной и необходимой характеристикой личности любого руководителя (при этом деятельность преподавателя тоже может рассматриваться, как специфическая разновидность управленческой деятельности), что задача его формирования является одной из наиболее актуальных. Была четко выделена специфика авторитета, обуславливаемого должностным положением личности, и авторитета, основанного на личностной ценности и привлекательности человека, а также возможные варианты сочетаний того и другого. Некоторые специалисты выдвинули предложение определять авторитет первого типа термином «статус», и только за вторым оставить данное название. С этим, однако, трудно согласиться. В социальной психологии уже давно принято говорить о формальном и неформальном статусе личности в группе, но последний – не то же самое, что авторитет. Соотношение статуса и авторитета, как уже указывалось, будет рассмотрено в следующем параграфе.

Во многих исследованиях было показано влияние авторитета руководителя (лидера) на эффективность деятельности коллектива, на успешность обучения детей, на мотивацию деятельности и учения, на характер «вертикальных» и «горизонтальных» отношений в коллективе, на социально-психологический климат в нем [3]. Во всех этих работах явление изучалось, таким образом, не в качестве функции, а в качестве фактора, воздействующего на другие процессы и яв-

ления, т.е. оно «бралось», как некая независимая переменная. Наличие или отсутствие авторитета, мера его выраженности – без сомнения, относительно самостоятельный социально-психологический феномен, способный становиться условием или причиной феноменов иного содержания. Однако нас в большей степени интересуют условия и причины, лежащие в основе его самого. Данные, полученные в указанных исследованиях, не могут помочь в решении поставленных нами задач.

Изучение влияния авторитета руководителя (или преподавателя) на эффективность деятельности подчиненных (или успешность обучения детей) в подавляющем большинстве случаев приводит исследователей к выводу о существовании прямой связи. Однако эмпирически ее удавалось наблюдать лишь в тех случаях, когда было элиминировано влияние на эффективность деятельности или учения других существенных факторов. Эти вопросы рассмотрены в работах Е.Я. Захаровой, Т.У. Крейтсберга, Р.Л. Кричевского и А.В. Маржине, А.Л. Крупенина и И.М. Крохиной, Р.С. Немова, и др. [3]. Необходимо отметить, что довольно часто авторитет педагога, руководителя, лидера изучается одновременно и вместе с анализом стиля его руководства, как, например, у З.Н. Вяткиной, А.Л. Журавлева, А.Я. Никоновой и др. [3], а М.Г. Рогов рассматривает данную проблему в рамках изучения совместимости в группе руководителей учебного заведения [3]. По этой причине в некоторых исследованиях обнаруживаются и прослеживаются тройственные связи между авторитетом, эффективностью деятельности и другими социально-психологическими параметрами.

Факторов, влияющих на эффективность или успешность деятельности, действительно может быть много. В случае учебной деятельности, например, большое значение имеет исходный уровень подготовки учащихся, степень их интереса к предмету. В силу этого многие специалисты обращают внимание на то, что авторитет преподавателя имеет решающее влияние на результаты его воспитательной работы с учащимися, а в учебной деятельности его роль меньше. Не случайно получили определенную популярность исследования авторитета именно классного руководителя, ведущего внеучебную воспитательную работу с учащимися [2]. В них получили подтверждение изложенные выше мнения.

Также было подтверждено в работах других авторов влияние авторитета руководителя (преподавателя) на мотивацию

деятельности, в том числе учебной. Применительно к учащимся это было показано, например, в работах Ю.Б. Гатанова, О.С. Гребенюка, А.Я. Чебыкина [3], а также в ряде других. В них указывается и подтверждается фактическими данными, что авторитет и, в целом, привлекательность личности педагога для учащихся становятся факторами, стимулирующими, во-первых, интерес к предмету, а во-вторых, вызывающими желание понравиться преподавателю, заслужить его признание. Во многом аналогичные выводы делаются и при изучении взаимодействия между руководителем и подчиненными в трудовых коллективах, в том числе и в педагогических. Р.Х. Шакуров выявил, что авторитет руководителя среднего профтехучилища способствует формированию у педагогов большей заинтересованности в работе [5].

В отдельной и довольно большой группе исследований рассматривается проблема воздействия авторитета руководителя на социально-психологические процессы в коллективе: на характер межличностных отношений и социально-психологический климат в нем, на его сплоченность и др. Все они также сходятся в признании положительного влияния. Результаты исследований подобного характера в применении к трудовым коллективам приведены в работах В.В. Бойко и А.Г. Ковалева, А.Л. Журавлева, А.Л. Салагаева, Ю.Я. Ханина, Е.В. Щедриной и др.. Такие же результаты были получены при изучении взаимодействия между педагогами и учащимися Е.В. Анищук, Н.А. Березовиным, К.В. Вербовой и С.В. Кондратьевой, Ю.З. Гильбухом, А.П. Ершовой и В.М. Букатовым [2].

Все эти исследования приходят к выводу о том, что авторитет руководителя, преподавателя является сам по себе достаточно мощным фактором, способным во многих случаях оказать решающее воздействие на содержание и характер процессов, происходящих в сфере трудовой и учебной деятельности, в межличностном взаимодействии. Он резко увеличивает возможности влияния одного человека (носителя авторитета) на другого и на целый коллектив. Не лишним будет отметить, что, в сущности, таково же влияние авторитета роли и личности политического лидера на сознание и поведение больших масс людей, что было неоднократно показано при изучении массовых процессов психолого-политического характера.

Важным, можно сказать, одним из основных направлений в исследованиях феномена авторитета является изучение факторов, способствующих его наличию, формированию, или, наоборот, обуславливающих его отсутствие. Как уже говорилось, этому направлению придается большое значение за рубежом, и до сих пор не удалось найти точно определенный и исчерпывающий набор факторов, наличие которых однозначно приводило бы к формированию авторитета. Возможно, эта задача неразрешима в общем виде. Действительно, очень многое зависит не только от личности самого человека, но и от сочетания множества разнообразных условий: например, гендерного и возрастного состава группы, индивидуальных психологических свойств и ценностей членов группы, от форм организации, характера и содержания деятельности группы. Все это приводит к тому, что в различных исследованиях выявляются многочисленные факторы, порой не только не совпадающие с данными, полученными другими авторами, но и противоречащие им.

С такой проблемой сталкиваются и отечественные исследователи, что нетрудно заметить в тех научных публикациях, на которые уже были сделаны ссылки раньше. Сложности возникают даже в том случае, если рассматривать авторитет исключительно как функцию от психологических свойств и социально-психологических качеств личности. Дело в том, что самих этих свойств и качеств может быть выделено очень большое количество (трудность, которая возникает перед создателями всех комплексных личностных тестов), и, если даже их классифицировать, таких классификационных групп все равно окажется слишком много.

Список литературы

1. Вазиева А.Р. Особенности влияния характеристик среды взаимодействия на авторитет педагога // Будущее России: перспективы и стратегии развития. В 5 томах. Том IV. – Казань: Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2005. – 320 с. – С. 129–132.
2. Вазиева А.Р. Авторитет преподавателя. Социально-психологические факторы формирования. – LAP, Lambert, Academic Publishing, 2013. – 148 с.
3. Нигматуллина А.Р. Социально-психологические факторы формирования авторитета преподавателя ССУЗ: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001. – 18 с.
4. Степкин Ю.П. Авторитет руководителя // Промышленная социальная психология. – М., 1982. – С. 141–147.
5. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. – М.: Педагогика, 1984. – 192 с.

УДК 31.316.3

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
НА БАЗЕ ПРИШКОЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ
В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Золотарева Ю.В.

ФГОУ ВО «Северо-Кавказский институт», филиал, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Пятигорск, e-mail: zolotulya@mail.ru

В статье рассмотрена актуальность организации лагерей в школах Кабардино-Балкарской республики. Необходимость данного проекта обоснована незанятостью детей в период летних каникул, что приводит к увеличению преступности, попаданию детей в дорожно-транспортные происшествия, увеличению числа детских заболеваний, росту сегмента детей с девиантным поведением. Именно на базе лагеря можно организовать разнообразный досуг ребенка, научить его адекватно воспринимать окружающую действительность и улучшить процесс социализации в новом социальном пространстве.

Ключевые слова: досуг детей и подростков, пришкольные лагеря, Кабардино-Балкарская республика

**ORGANIZATION OF LEISURE CHILDREN AND TEENAGERS
ON THE BASIS SCHOOL CAMPS IN KABARDINO-BALKAR REPUBLIC**

Zolotarev Yu. V.

North-Caucasian Institute, a branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Pyatigorsk, e-mail: zolotulya@mail.ru

The article considers the relevance of the organization of camps at schools Kabardino-Balkarian Republic. The need for this project is justified by availability of children in the summer holidays, which leads to an increase in crime and contact with children in traffic accidents, the increase in the number of childhood diseases, growth in the segment of children with deviant behavior. On the basis of the camp is to organize various activities of a child and teach him to perceive adequately surrounding validity and to improve the process of socialization in a new social space.

Keywords: leisure of children and teenagers, school camp, Kabardino-Balkar Republic

Лето – время игр, развлечений, свободы в выборе занятий, снятия накопившегося за год напряжения, восполнения израсходованных сил, восстановления здоровья. Это период свободного общения детей и подростков. Летние каникулы составляют значительную часть свободного времени обучающихся. Данный период как нельзя более благоприятен для развития их творческого потенциала, совершенствования личностных возможностей, приобщения к ценностям культуры, вхождения в систему социальных связей, воплощения собственных планов, удовлетворения индивидуальных интересов в лично значимых сферах деятельности.

Летний оздоровительный лагерь с дневным пребыванием – это место, предназначенное для обеспечения полноценного отдыха и оздоровления детей в стенах образовательного учреждения, создания благоприятных условий для их всестороннего духовного и физического развития, выработки первичных трудовых навыков через привлечение к общественно полезной работе, отвлечения подростков от пагубного влияния улиц. Деятельность воспитанников лагеря отлична от типовой учебной деятельности образовательного и воспитатель-

ного процесса школы, а система работы лагеря направлена на создание оптимальных условий для полноценного отдыха детей. Лагерь дает возможность любому ребенку раскрыться, достичь высокого уровня самоуважения и самореализации. На реализацию данных задач направлена вся работа летнего лагеря.

В целях реализации мероприятий по обеспечению отдыха, оздоровления и занятости детей в 2013–2015 годах в КБР был утвержден план дислокации лагерей с дневным пребыванием детей на 2015 г. Руководителям органов управления образованием муниципальных районов и ГО республики рекомендовано организовать работу лагерей дневного пребывания на базе вверенных образовательных учреждений в период школьных каникул.

Кроме того, руководителям необходимо представлять в Минобрнауки КБР реестр лагерей с дневным пребыванием, акты комиссий по приемке лагерей за 5 дней до начала функционирования лагерей, а также сводный отчет об использовании денежных средств. В плане мероприятий по реализации положения об обеспечении отдыха, оздоровления и занятости детей, указаны:

наименование мероприятий; исполнители; сроки исполнения. В план дислокации лагерей с дневным пребыванием детей на 2015 г. были включены 10 районов и 3 ГО, где будут располагаться дневные лагеря.[1]

Продemonстрируем данные, подтверждающие актуальность необходимости организации детских пришкольных лагерей. Стоимость одного койко-дня пребывания в детских санаторно-оздоровительных учреждениях КБР 827 руб. в сутки. Стоимость в загородных стационарных детских оздоровительных лагерях 591 руб. в сутки. Совершив несложный математический расчет, мы получим сумму 19841 руб., которую необходимо оплатить родителям за пребывание в детском санатории с продолжительностью отдыха в 24 дня. Учитывая среднюю заработную по региону в 17000 руб. в месяц, напрашивается вывод, что для многих семей это просто нереальная сумма.

Стоимость набора продуктов питания в лагерях с дневным пребыванием с организацией двух разового питания составила 182 рубля в день. Следовательно, за 21 день (количество рабочих дней в дневном лагере) пребывания в таком лагере родители оплатят 3822 руб. Но в этом случае питание, предоставляемое детям, весьма скромное, а основная задача лагеря – обеспечить полноценное сбалансированное питание для детей.

На организацию отдыха в лагерях с дневным пребыванием детей из республиканского бюджета КБР выделено 6 млн рублей. Понятно, что эта сумма не может покрыть потребности всех детей, проживающих на территории всей Республики. Приоритетом являются дети из многодетных, малообеспеченных и неполных семей. Отсюда вывод, что дети из благополучных семей с невысоким доходом остаются вне зоны внимания властей. Последнее может привести к тому, что неорганизованные дети в период летних каникул могут попасть в нежелательные референтные группы.

Численность детей, охваченных отдыхом и оздоровлением в 2015 г. около 14 тыс. детей, из них 8500 детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В КБР в 2015 г. функционировало 40 лагерей дневного пребывания. В них отдохнуло более 2 300 учеников в возрасте от 6 до 14 лет. За пределами республики в санаториях КМВ отдохнули 680 детей. На побережье Черного моря отдохнули 311 детей, из которых 281 ребенок отдохнул в Абхазии.

В КБР проживает на сегодняшний день 194,9 тыс. детей в возрасте от 0 до 16 лет, из них 90,3 тыс. человек – в возрасте от 0 до 6 лет и 104,6 тыс. человек – в возрасте от 7 до 16 лет.

Всего в КБР функционируют 112 детских оздоровительных учреждений. За последние годы перестали работать и принимать на оздоровление детей детские лагеря такие как «Коммунальник», «Кара-Су», «Черек», «Адыл-Су», «Тополек», санатории «Нарзан», «Терек», санаторий-профилакторий «Электрон», туристические базы «Чегем», «Башиль», «Голубые озера» (не приняла детей в 1 и 2 смену 2015 года).

В 2015 году были обнаружены 165 нарушений санитарных правил в детских лагерях, что на 52 нарушения больше, чем в 2014-м году. 22 нарушения были выявлены у поставщиков продуктов питания.

За 7 месяцев 2015 года в КБР зарегистрировано 31 ДТП с участием детей и подростков, в которых погибших нет. Ранения получили 32 человека.

За 7 месяцев предыдущего 2014 года произошло 35 ДТП с участием детей и подростков, в которых погибли 6 человек и было ранено 32 человека.

Подростковая преступность тоже нарастает: 220 случаев в 2014 году, в 2015 году их зафиксировано 162.

В КБР в 2014 году состояли на учете 321 ребенок, а в 2015 году на учет поставлены 228 детей.

Количество детей, отдохнувших в КБР

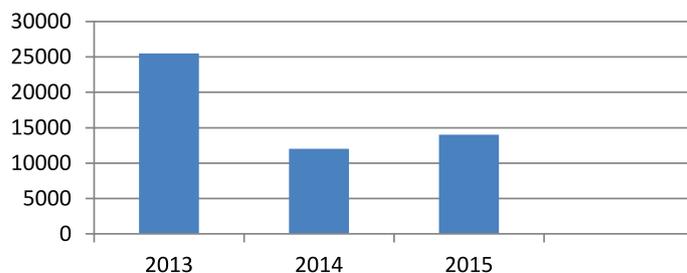


Рис. 1. Количество детей, отдохнувших в КБР



Рис. 2. Разновидности девиантного поведения детей

Необходимость организации досуга ребенка подтверждается увеличением сегмента детей с разновидностями девиантного поведения.

Подростки неуправляемого типа представляют собой источник повышенной опасности в плане возможности совершения насильственного действия в отношении других обучающихся. Поэтому классному руководителю и администрации школы рекомендуется устанавливать за ними особый контроль как во время пребывания в школе, так и во вне учебное время, а также осуществлять специальные профилактические мероприятия. Летний лагерь является идеальным социальным пространством, где можно контролировать и корректировать поведение ребенка.

Мы видим из представленного графика, что в КБР высок уровень количества детей с нарушениями норм поведения, что требует особого внимания.

Итак, из выше представленной статистики мы наблюдаем сокращение количества детских лагерей за последние годы, незанятость детей в летнее время, невоз-

можность родителей обеспечить полноценный отдых детей из за низкого семейного дохода, увеличение заболеваемости детей, волнующий уровень преступности, попадание детей в ДТП во время каникул.

Через организованный досуг на базе пришкольных лагерей можно добиться снижения преступности, повышения интереса ребенка к различным видам деятельности, адекватному восприятию окружающей действительности.

Досуг следует рассматривать как сложное социальное явление, включающее: отдых, развлечение, праздник, самообразование и творчество. Цель досуговой деятельности – найти эффективный способ педагогического воздействия, позволяющий поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности, раскрыть его творческий потенциал в правильно организованной досуговой деятельности. Досуг детей по содержанию делится на ряд групп. Организация пришкольных лагерей с разнообразными формами досуговой деятельности способна:



Рис. 3. Дети, с нарушениями норм поведения

- Обеспечить сохранение безопасности жизни и здоровья детей и подростков в ходе реализации программы (в том числе отсутствие случаев детского дорожно-транспортного травматизма).

- Уменьшить количество фактов детско-подростковой безнадзорности и правонарушений.

- Уменьшить процент детей, имеющих проблемы в общении со сверстниками.

- Восстановить психические и физические силы ребенка

- Увеличить количество детей, посещающих спортивные секции, кружки по интересам, творческие объединения.

Досуг – это одна из форм детской жизнедеятельности. Содержание досуга – это совокупность элементов детских увлечений, интересов, хобби. К структурным элементам содержания досуга можно отнести: кино, телевидение, техническое творчество, прикладной труд, художественное творчество, книги, экологическая деятельность, спорт, театр, музыка, туризм, коллекционирование и т.д. Наука раскрывает приблизительно более сорока главных составляющих элементов досуга. Каждый элемент имеет свои формы, вариации, модели.

В современных исследованиях досуг рассматривается как сложное социальное явление, включающее: отдых, развлечение, праздник, самообразование и творчество. Цель педагогов – найти эффективный способ педагогического воздействия, позволяющий поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности, раскрыть его творческий потенциал в правильно организованной досуговой деятельности. Досуг детей по содержанию делится на ряд групп.

Первая группа связана с восстановлением различных сил ребенка. К ней необходимо отнести прогулки на свежем воздухе, спорт, вечера отдыха, забавы, развлечения, игры. Движение формирует важнейшие качества личности, такие как выносливость, сила, быстрота, ловкость Ярким примером служит организация и проведение конкурса «Безопасное колесо», олимпиады «Дорожная азбука».

Немаловажную роль играют физкультурминутки, которые можно проводить в лагере. К спортивным развлечениям, реализуемых в лагере можно отнести: бег, велосипед, спортивное ориентирование на местности, соревнования по технике пешеходного туризма. Все они пользуются огромной популярностью у детей и подростков.

Вторая группа досуга связана с повышением эрудиции, приобщением к духовным ценностям. К ней можно отнести чтение, просмотр фильмов и телепередач, посещение выставок, музеев, проведение мастер-классов, уроков ораторского мастерства. Данная группа досуга стимулирует познавательную активность детей, способствует освоению общечеловеческой культуры, исторических, литературных ценностей, формированию мировоззрения детей.

Третья группа связана с развитием духовных сил и способностей, активной творческой деятельностью. К данному содержанию досуга можно отнести научно-исследовательскую деятельность, художественно-театральную, спортивно-игровую, трудовую, прикладную деятельность. Включение детей в эту группу досуга развивает активную жизненную позицию, способствует самоопределению личности, ее самоактуализации в творческой деятельности.

Дети с большим энтузиазмом будут посещать занятия творческих объединений по декоративно прикладному направлению. Обучающиеся осваивают основы лоскутного шитья, бисероплетения, миниатюрной живописи, лепки из соленого теста, традиционной глиняной игрушки, вязания на спицах и крючком, изобразительного творчества, креативного конструирования из различных материалов. Педагоги с помощью своего мастерства смогут пробудить детскую фантазию, развить творческие способности у детей и подростков, выявляя подлинно одаренных воспитанников.

Четвертая группа досуговой деятельности реализует потребность в общении. К данной группе необходимо отнести вечера встреч, танцы, дискотеки, «вечеринки», творческие объединения, клубы, кружки. Общение с другими детьми развивает коммуникативные умения, формирует у ребенка способность использовать различные способы межличностного взаимодействия, быть адаптивным к различным социальным ситуациям.

Мы предполагаем, что целенаправленная организация досуговой деятельности будет способствовать целостному развитию детей и подростков, их успешной социализации, раскрытию индивидуализации и творческого потенциала.

Список литературы

1. <http://www.garant.ru/hotlaw/kabardin/625566>.

УДК 378

НОВЫЕ ЖАНРЫ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ

Имангожина О.З.

Университет «Астана», Астана, e-mail: imangojina@mail.ru

В статье сделан акцент на роль образования в современном мире. Отмечено, что перед системой образования встают новые задачи, которые диктуют необходимость создания образовательного учреждения инновационного типа. В связи с этим возникают и новые подходы. Важным звеном является современная учебная литература. Дана краткая характеристика новым видам учебной литературы.

Ключевые слова: учебная литература, современные издания, концепция, жанры учебных изданий, пособие, практикум, справочник, наглядное пособие

NEW GENRES OF EDUCATIONAL EDITIONS

Imangozhina O.Z.

University «Astana», Astana, e-mail: imangojina@mail.ru

The following paper deals with the role of education nowadays. Its key idea to introduce the new tasks which stay for educational institutions of innovative type. There are new approaches are regarded. Particular attention is given to the modern educational literature. The material presented can open new prospects for further research studies. It seems to be interesting to those who work in the field of educational literature because it gives also the short characteristic of them.

Keywords: educational literature, modern editions, conception, genres of educational editions, grant, practical work, reference book, visual aid

Развитие системы образования в данный исторический период может служить индикатором направленности социально-экономических изменений. В последнее десятилетие знания и компетенция все чаще рассматриваются как один из основных экономических ресурсов. Принципиальные изменения в экономике, информационных технологиях требуют от специалистов более широких компетенций, которые могут быть перенесены из одной сферы деятельности в другую. Возрастает роль социальных и коммуникативных умений, способности работать в команде, принимать решения и пр. В связи с этим роль образования приобретает особую значимость, как для стратегии развития отдельной личности, так и для работодателя и для общества в целом. Становление глобального рынка труда и политические перемены предъявляют новые требования к качеству подготовки специалиста. И на первое место выходит такая качественная характеристика результата обучения в школе, колледже, вузе как **актуальность** приобретенных знаний и навыков, т.е. **конкурентоспособность** выпускника. Качество – это степень соответствия выпускника предъявленным требованиям рынка труда, в контексте Болонского соглашения, не только одной страны рынка труда, но и Европейского. Новые задачи диктуют необходимость создания образовательного учреждения инновационного типа. Одним из путей решения данной проблемы является более широкое внедрение новых инфор-

мационных технологий в образовательную среду, а именно в процесс создания, диагностирования и издания учебной литературы.

В настоящее время формируется представление об учебниках нового поколения, который, прежде всего, должны создаваться на основе оригинальной концепции, отличающей издание от уже имеющихся в системе образования. Появились новые жанры учебных изданий. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Концепция курсов.* Авторы разных учебников и пособий по разному относятся к этому вопросу. Одни считают, что нужна концепция учебного издания, а другие считают, что материалы концепции можно отразить в пояснительной записке к программе. Единого подхода не существует. На мой взгляд, концепция нужна, так как автор в ней систематизирует свои мысли, ставит конкретные задачи и указывает каким образом достичь конечной цели и что это даст.

2. *Учебники-тетради.* У такой книги очень короткий срок использования в школе, что способствует удорожанию образовательного процесса, но тем не менее есть необходимость создания данного учебного издания. К примеру, Учебная тетрадь, созданная мною и моим коллегой Каламыциным «Школа здорового питания» вызвала большой интерес среди учителей, учеников, родителей городов Астаны и Алматы. Яркая рабочая тетрадь с сюжетной линией и любимым детям персонажем казахских сказок Алдар – Косе в роли помощника

учителя в объяснении «вкусного и полезного материала». Герои рабочей тетради – современные дети, такие есть в каждой школе. Персонажи «Школы здорового питания» говорят с ребенком на одном языке, они близки и понятны. Задания подобраны таким образом, чтобы ребенок смог дополнить полученные знания своим собственным опытом и воображением. Главная задача рабочей тетради привить интерес к знаниям и самостоятельно дойти до конечного результата получаемых знаний и опыта.

3. *Учебник-практикум*, например по литературе, не всегда может заменить учебник, который представляет целостное систематическое изложение содержания учебного курса. Учебник-практикум содержит не только теоретические сведения, но и систему практических заданий на основе текста, что создаёт условия для реализации взаимосвязи уроков русского языка и литературы. Такие учебники предназначены для дополнительных занятий по любому предмету во всех звеньях общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, для факультативных занятий, а также для самостоятельной работы старшеклассников при подготовке к экзаменам (тестированию). Учебник входит в учебно-методический комплект, включающий программу, методические рекомендации, дидактические материалы. К примеру, в УМК для учащихся 11 класса «Русская литература XX века Писатель и эпоха», в УМК для учащихся 11 класса «Русская литература XX века Писатель и эпоха» Алматы, издательство «Жазушы» имеется: учебник, хрестоматия и методические рекомендации для учителя. В хрестоматии даны не только отрывки из произведений, но практические задания, которые способствуют самостоятельному усвоению материала и дают возможность делать выводы учащихся самостоятельно.

4. *Учебное пособие* – учебное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утверждённое в качестве данного вида изданий.

В школе, колледже, вузах к учебным пособиям относятся: хрестоматии, сборники задач и упражнений по изучаемой дисциплине различные справочники и словари (орфографические, иностранных слов), математические таблицы и т.д.

В хрестоматиях в зависимости от задач обучения определённого методу подбираются литературно-художественные или научно-популярные произведения (отрывки из них). Хрестоматии, включающие научно-популярные произведения, называют, как правило, книгами для чтения. Они предна-

значены для внеклассного чтения. Учебник и учебное пособие имеют гриф, который проставляется на титульном листе.

Практикум – учебное издание, содержащее практические задания и упражнения, способствующие усвоению, закреплению пройденного и проверке знаний.

Учебно-методическое пособие – учебное издание, включающее материалы по методике преподавания учебной дисциплины, её раздела, части или по методике воспитания.

Содержание книг учебно-методической тематики разнообразно. В них освещается передовой опыт учителей, раскрывается специфика преподавания конкретных предметов. Издаются методические пособия, в которых раскрывается способ обучения. Эти издания называют методическими пособиями для учителей.

Методические пособия выпускаются по всем дисциплинам, изучаемым в общеобразовательных школах, колледжах, вузах. Характер пособий различен. Некоторые из них охватывают преподавание одного учебного предмета во всех классах школы, колледжа, вуза другие – изучение отдельных предметов в разных классах, группах, курсах или изучение отдельных тем программы. Пособия содержат методические указания к учебникам, методические разработки и планы уроков, темы контрольных работ, тестовых заданий, сочинений, библиографические списки и т.д.

Учебное наглядное пособие – учебное издание, содержащее материалы в помощь изучению, преподаванию или воспитанию. Примером учебного наглядного пособия являются картографические издания по истории Казахстана, используемые при изучении истории Казахстана в средней школе. В этом направлении много учебно-наглядных пособий для учащихся начальной школы, для студентов колледжей, вузов по специальностям строительства, архитектуры, дизайна и т.д.

Производственное издание включает сведения по технологии, технике и организации производства, оно рассчитано на специалистов различной квалификации, занятых в сфере практической деятельности.

Производственные издания необходимы для тех, кто работает на предприятиях разного направления. Больше всего встречается в банковской структуре, на заводах, фабриках. Это: официальное, научное, научно-популярное, производственное, учебное, общественно-политическое, справочное и энциклопедические. К примеру, стандарты – нормативное производственно – практическое издание, со-

держашее комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации, которые устанавливают на основе достижений науки, техники и передового опыта и утверждают в соответствии с действующим законодательством. Стандарты существуют и используются во всех отраслях, в том числе и в системе образования (ГОСО Р.К. по всем ступеням обучения, Положения и правила о деятельности учебных заведений, предприятий, банков и т.д.)

Практические руководства содержат преимущественно описательно-эмпирический материал и служат повышению квалификации специалистов или рассчитаны на лиц, желающих самостоятельно овладеть какой-либо профессией или навыками работы. Практические руководства, методические рекомендации также используются в различных отраслях, в зависимости от направления деятельности (медицине, образовании).

Справочное издание содержит краткие сведения научного или прикладно-

го характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания. К справочным изданиям принадлежат отраслевые энциклопедии, словари, разнообразные по своему характеру справочники. Как пример этого вида изданий можно назвать «Педагогическую энциклопедию» и «Педагогический словарь».

Список литературы

1. Кусаинов А.К. Асыллов У.А. Актуальные проблемы учебниковедения изд. – М.: Просвещение 2003.
2. Таубаева Ш.Т. Концептуальные основы создания учебников нового поколения // Материалы III Международной научно-практической конференции. – Алматы 2003. – С. 62.
3. Учебник третьего тысячелетия // Материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2003.
4. Современные тенденции совершенствования учебников в системе непрерывного образования: материалы IV Международной научно-практической конференции 28–29 октября. – Алматы, 2004.
5. Проблемы школьного учебника: сборник статей. – М.: Просвещение, 1990.

УДК 378.4

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ ПОСТРОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

¹Камалеева А.Р., ²Шигапова Н.В., ²Шигапов А.А.

¹ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО,
Казань, e-mail: KamaleyevaKazan@mail.ru;

²ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Казань, e-mail: zamdekan74@mail.ru, shigapov44@mail.ru

В статье рассмотрены общие принципы построения электронного образовательного ресурса: распределенности учебного материала, наглядности, информативности, компенсаторности, адаптивности и интегративности, предполагающих учет психофизиологических особенностей человека при реализации технологии создания электронных средств обучения. Выделены технологические этапы создания электронных средств обучения, связанные с основной содержательной частью электронного средства обучения – титульный лист (экран) ЭСО, аннотация, обращение (представление) автора-разработчика, учебная программа (цель, задачи, содержание, тематический план), учебные тексты, иллюстративные материалы, список рекомендуемой основной и дополнительной литературы, словарь терминов и понятий (гlossарий), хрестоматийные и дополнительные материалы, методические рекомендации по изучению курса и организации самостоятельной работы школьников, инструкцию педагогам и учащимся по работе с электронным средством обучения, контекстно-зависимую систему помощи и с разработкой компонентов, обеспечивающих поддержку практических занятий, измерение результативности обучения, предоставляющих справочный материал для педагогов и обучаемых в виде вопросов для самоконтроля и самопроверки по каждой теме, главе, разделу и ко всему курсу, тренинговые задания и вопросы, тестовые задания и вопросы для контроля уровня знаний по каждой теме, главе, разделу и ко всему курсу, список персоналий с краткими биографическими сведениями, тематический список рефератов или итоговых проектных работ, примерный перечень экзаменационных вопросов по всему курсу, систему мероприятий и рекомендаций для проведения мониторинга эффективности процесса обучения, Интернет-ресурсы (виртуальные электронные библиотеки, образовательные сайты и другие информационные ресурсы), перечень материалов, хранящихся в медиатеке учебного заведения, хронологический указатель необходимо, указатель имен, перечень сокращений. Рассмотрены особенности использования электронных средств обучения в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин: создание условий для самостоятельной работы над учебным материалом, глубокая индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности; возможность взаимодействия с моделями изучаемых объектов и процессов; с виртуальными образами изучаемых объектов и явлений (когнитивная графика); возможность представления уникальной информации мультимедиа-средствами; возможность автоматизированного контроля знаний, умений и навыков; структурированность и возможность автоматизированного поиска информации; возможность распространения на локальных носителях: избранные ЭУМ из совокупного контента открытых мультимедиа-систем вместе с программой-реализатором легко переносятся на компакт-диск; расширение учебных модулей по осям: включение новой темы, новых педагогических методик в новые вариативы.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, принципы и этапы создания электронных образовательных ресурсов

SCIENTIFIC-METHODICAL CONSTRUCTS BUILDING E-LEARNING RESOURCES IN SCIENCE EDUCATION

¹Kamaleeva A.R., ²Shigapova N.V., ²Shigapov A.A.

¹Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAO, Kazan,
e-mail: KamaleyevaKazan@mail.ru;

²Kazan (Volga) Federal University, Kazan, e-mail: zamdekan74@mail.ru, shigapov44@mail.ru

The article describes the general principles of electronic educational resources: the distribution of educational material, clarity, informativeness, compensatory, adaptive and integrative, involving consideration of psychophysiological features of a person in the implementation of the technology of e-learning. Highlighted the technological steps for creating e-learning related to the main substantive part of the e-learning tool – a title page (screen) ESO abstract treatment (representation) of the author-developer training program (goal, objectives, content, thematic plan), academic texts illustrative materials, a list of recommended basic and additional literature, a glossary of terms and concepts (glossary), textbook and supplementary materials, guidelines for the study course and the organization of independent work of students, instruction for teachers and students to work with e-learning, context-sensitive help system and with the development of components that provide support for workshops, measuring learning outcomes, providing background material for teachers and students in the form of questions for self-control and self-test for each topic, chapter, section, and to all the course, training assignments and questions, tests and questions to monitoring the level of knowledge on each topic, chapter, section, and the entire rate list of persons with short biographical information, a thematic list of abstracts or final design work, an illustrative list of exam questions throughout the course, a system of measures and recommendations for monitoring the effectiveness of the learning process, the Internet -resources (virtual electronic library, educational sites, and other resources), a list of materials stored in the library of the institution must be chronological index), index of names, a list of abbreviations. The features of the use of e-learning in the teaching of natural sciences: creating the conditions for independent work on educational material, deep individualization of education and ensuring conditions for its variation; possibility of interaction with the models studied objects and processes; virtual images of the studied objects and phenomena (cognitive graphics); the possibility of presenting a unique multimedia information resources; the ability to automate the control of knowledge and skills; structuring and the ability to automate information retrieval; the ability to spread in the local media: Selected EUM of the total content of open multimedia systems with the program implementer, easily transferred to a CD; expansion of training modules on the axes: the inclusion of new topics, new teaching methods into new variativen.

Keywords: electronic educational resources, principles and stages of development of electronic educational resources

Общие принципы построения электронного образовательного ресурса

В ходе создания электронных средств обучения, необходимо придерживаться общих принципов построения ресурса, являющихся неотъемлемой частью изучаемой технологии. Такие принципы должны входить в содержание методической системы подготовки преподавателей к созданию и использованию электронных средств обучения (ЭСО).

Обучение, основанное на компьютерных технологиях, в значительной степени базируется на технической инфраструктуре: компьютере (как инструменте для размещения и представления учебной информации) и компьютерных сетях (как средстве доступа к ней).

Поэтому в качестве одного из принципов, который необходимо учитывать при создании электронных средств обучения, является **принцип распределенности учебного материала**.

ЭСО могут быть разделены на две группы: находящиеся непосредственно у обучаемого или в рамках локальной сети (Интернет-ресурсы) и размещаемые на серверах глобальной сети Интернет (Интернет-ресурсы). Способ размещения информации накладывает определенные требования на технологии создания электронных средств обучения и последующего доступа к ним.

Компьютер становится основным дидактическим инструментом. Вместо разрозненных обучающих программ нужен цельный интерактивный курс, с достаточной полнотой, представляющий всю учебную информацию. **Принцип интерактивности учебного материала** – второй важный принцип, который следует учитывать при разработке электронных средств обучения.

Интерактивные средства дают возможность интегрировать различные среды представления информации, такие как текст, статическую и динамическую графику, видео- и аудио- записи, в единый комплекс, позволяющий обучаемому стать активным участником учебного процесса, поскольку выдача информации происходит в ответ на его соответствующие действия. Использование мультимедиа позволяет в максимальной степени учесть индивидуальные особенности восприятия информации, что чрезвычайно важно при опосредованной компьютером передаче учебной информации от педагога ученику.

Таким образом, третий принцип, который следует учитывать при создании электронных средств обучения – **принцип мультимедийного представления учебной информации**.

Основой создания сетевых электронных средств обучения являются телекоммуникационные технологии, которые используются для доставки учебных материалов или организации контролируемого доступа к ним.

Для создания ЭСО широко используются различные *HTML*-редакторы. Однако следует учесть, что широкая гамма применяемых браузеров использует разные версии языка *HTML*, поэтому при разработке ЭСО не следует использовать команды разметки, не входящие во множество команд, поддерживаемых тем или иным браузером. Следует также учесть, что язык *HTML* достаточно динамично развивается, так что документы, удовлетворяющие новому стандарту языка, могут некорректно воспроизводиться старыми версиями браузеров.

Кроме того, использование браузеров для просмотра накладывает дополнительные ограничения на характер представления учебной информации.

Следует заметить, что системы программирования, используемые для создания локальных компонент электронных средств обучения, позволяют включать в мультимедиа средство и обращение к ресурсам сети Интернет, интегрируя сетевые и локальные ЭСО.

Любая новая форма обучения требует создания психолого-педагогической основы, без которой невозможно говорить об успешности и эффективности учебного процесса. Поэтому следует выделить также ряд психологических принципов, влияющих на успешность и качество обучения с использованием электронных средств обучения.

Особое место занимает проблема **учета психофизиологических особенностей человека при реализации технологии создания электронных средств обучения**.

Успешность обучения главным образом связана с особенностями сенсорно-перцептивных процессов, определяющих восприятие информации и составляющих процессы, создающие возможность удерживать информацию в памяти и воспроизводить ее.

Современные технологии обучения, базирующиеся на повсеместном использовании компьютерной техники, потенциально обладают колоссальными возможностями. Однако полноценное применение компьютеризированных технологий требует серьезной проработки проблемы взаимодействия человека и технических средств. По сути дела, речь идет о формировании биотехнической системы, в которой некоторым образом распределены управляемые информационные потоки. Сложность такого комплекса при неоптимальном использовании психофизиологических возможностей обучающегося может быть чрезмерной. Это

приводит, как показывает практика, к малой эффективности процесса обучения. Именно эта причина во многих случаях служит основанием для отказа от использования некоторых электронных средств обучения.

Объем информации, предлагаемый школьникам за определенный промежуток времени, сильно варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Существует целый ряд формальных приемов, позволяющих выяснить имеющийся уровень знаний, однако опытные преподаватели «интуитивно» чувствуют настроение учеников, их контактность, готовность к восприятию материала и соответственно корректируют ход занятия. В этом одна из проблем электронных средств обучения – компьютер не может чувствовать эмоциональное состояние человека. Ситуация обостряется еще и тем, что восприятие новой информации имеет несколько фаз. Доза информации, перерабатываемая организмом за фиксированный промежуток времени, образует информационную нагрузку. Положительное или отрицательное воздействие на организм данной ему нагрузки зависит от соотношения ориентировочных и оборонительных реакций. Информационная нагрузка считается положительной, если, вызывая ориентировочные реакции, она в минимальной степени затрагивает оборонительный рефлекс. Очевидно, что достичь высокой эффективности процесса обучения можно только в том случае, когда не возникает информационной перегрузки.

Основная проблема на пути оптимизации обучения с точки зрения сохранности и развития адаптационных резервов – оценка и коррекция состояния человека в процессе получения новых знаний. Отсюда следует четвертый принцип, который следует учитывать при создании электронных средств обучения – **принцип адаптивности к личностным особенностям обучаемого.**

Несмотря на определяющую роль самостоятельной работы в обучении с применением электронных средств обучения, основными субъектами учебного процесса являются ученик и преподаватель. Соучастие ученика в познавательной деятельности наравне с преподавателем есть одно из условий качественного образования.

Использование сформулированных выше принципов при создании электронных средств обучения, позволяет повысить качество и эффективность ОЭР. Эти принципы можно рассматривать как неотъемлемую часть общей технологии создания средств обучения.

Кроме этого, важно учитывать, что информационные технологии, используемые при создании электронных средств обучения, базируются на нескольких основных функциях, а именно:

- наглядности, обеспечивающих осознанность и осмысленность воспринимаемой учебной информации, формирование представлений и понятий;
- информативности, поскольку средства обучения являются непосредственными источниками знания, носителями определенной информации;
- компенсаторности, облегчающей процесс обучения и способствующей достижению цели с наименьшими затратами сил и времени.
- адаптивности, ориентированных на поддержание благоприятных условий процесса обучения, организацию демонстраций, самостоятельных работ, преемственность знаний;
- интегративности, позволяющей рассматривать объект или явление, как в целом, так и по частям.

К общим функциям относятся также инструментальная функция, ориентированная на обеспечение определенных видов деятельности, действий, операций и достижение поставленной методической цели, и мотивационная функция, которая служит формированию устойчивой (внешней) мотивации учебной деятельности.

Дидактический потенциал раскрывается не только в том, что электронные средства обучения, в том числе и опубликованные в сети Интернет, являются источником образовательной информации, но и в том, что они выступают как средства, инструменты для ее поиска, переработки, представления.

Общие подходы к созданию электронных средств обучения

Технологии создания электронных средств обучения (ЭСО) включают в себя достаточно много различных этапов, в ходе реализации которых разрабатываются отдельные компоненты или подсистемы ЭСО.

Выделение технологических этапов создания электронных средств обучения возможно с учетом нижеследующих компонент, присущих большинству ЭСО.

Первые этапы разработки могут быть связаны с **основной содержательной частью электронного средства обучения**, включающей:

- титульный лист (экран) ЭСО;
- аннотацию;
- обращение (представление) автор-разработчика (авторов) курса (с фотографией или с видеофрагментом), обращение

(представление) автора-разработчика (авторов) курса (с фотографией или с видеофрагментом);

- учебную программу (цели, задачи, содержание, тематический план);
- учебные тексты (структурированные, построенные с учетом требований эргономики);
- иллюстративные материалы (изобразительные, логико-структурные, разработанные сценарии для мультимедиа-фрагментов);
- список рекомендуемой основной и дополнительной литературы по всем темам, включенным в содержание ЭСО;
- словарь терминов и понятий (гlossарий) по отдельным темам и ко всему курсу в целом; glossарий должен быть связан гиперссылками с основным текстом ЭСО;
- хрестоматийные и дополнительные материалы (перечень книг, изданий, статей, нормативных актов, указов, постановлений, если они имеются);
- методические рекомендации по изучению курса с использованием данного ЭСО (желательны рекомендации по изучению каждой темы) и организации самостоятельной работы школьников;
- инструкцию педагогам и учащимся по работе с электронным средством обучения, контекстно-зависимую систему помощи.

Следующие технологические этапы создания электронных средств обучения связаны с разработкой **компонентов, обеспечивающих поддержку практических занятий, измерение результативности обучения, предоставляющих справочный материал для педагогов и обучаемых**. В числе таких компонентов:

- вопросы для самоконтроля и самопроверки по каждой теме, главе, разделу и ко всему курсу, обучение которому осуществляется с помощью ЭСО;
- тренинговые задания и вопросы по каждой теме-главе, разделу и ко всему курсу (если необходимо);
- тестовые задания и вопросы для контроля уровня знаний по каждой теме, главе, разделу и ко всему курсу;
- список персоналий с краткими биографическими сведениями (если необходимо);
- тематический список рефератов или итоговых проектных работ;
- примерный перечень экзаменационных вопросов по всему курсу;
- систему мероприятий и рекомендаций для проведения мониторинга эффективности процесса обучения;
- Интернет-ресурсы (виртуальные электронные библиотеки, образовательные сайты и другие информационные ресурсы);
- перечень материалов, хранящихся в медиатеке учебного заведения (ранее раз-

работанные ЭСО и другие мультимедиа средства, энциклопедии, словари, модели, коллекции шаблонов, слайдов);

- хронологический указатель (если необходимо);
- указатель имен (если необходимо);
- перечень сокращений (если необходимо).

Как уже отмечалось, не существует универсальной технологии создания электронных средств обучения. Каждый разработчик применяет собственную технологию. Ее разбиение на этапы может учитывать как компонентный состав ЭСО, так и общие подходы к проектированию и разработке. Так, в частности, очень часто при разработке средств обучения выделяют два основных технологических этапа – предварительный этап и этап непосредственной разработки ЭСО.

В ходе предварительного этапа, в основном вручную, осуществляется подготовка учебных и методических материалов, необходимых, для создания электронных средств обучения.

В рамках этапа непосредственной разработки ЭСО осуществляется представление подготовленных учебных материалов в электронном виде. Во многих случаях такое представление осуществляется с учетом возможности последующей публикации в сети Интернет.

Оба этапа равноценны и взаимосвязаны. Вместе с тем первый этап подготовки содержательной части более трудоемок и менее поддается автоматизации. Содержательная часть электронных средств обучения разрабатывается на основе требований Государственных образовательных стандартов Российской Федерации (ГОС) по соответствующим направлениям подготовки обучаемых.

Разработчики электронных средств обучения на предварительном этапе подготовки учебных материалов должны быть ознакомлены с:

- требованиями к составу ЭСО;
- требованиями к учебному тексту (объем содержания, структурированность, стиль изложения, доступность, эргономичность текста и т.д.);
- методикой (рекомендациями) для разработки блока практических заданий;
- методикой (рекомендациями) для разработки контролирующего блока в виде тестовых и тренинговых заданий;
- методикой (рекомендациями) для разработки аудио- и видеофрагментов (иллюстративного материала);
- методикой (рекомендациями) для формирования гипертекстовой структуры текста.

Необходимо отметить, что большая часть педагогов-разработчиков незнакома с технологией создания электронных средств обучения, с одной стороны. С другой стороны, специалисты по информационным технологиям – программисты, дизайнеры, разработчики мультимедийных компонентов, как правило, не владеют методиками решения дидактических задач. Разработчик ЭСО в редких случаях может сочетать в одном лице автора курса, методиста и специалиста по информационным технологиям. В связи с этим на сегодняшний день общепризнана необходимость привлечения к созданию ЭСО следующих специалистов:

- автора учебных и методических материалов;
- методиста, владеющего как особенностями обучения, так и спецификой создания и применения электронных средств обучения;
- программиста, дизайнера, разработчика мультимедийных компонентов.

При таком подходе автор разрабатывает все учебные и методические материалы, входящие в состав ЭСО, включая, эскизы рисунков, схем. При подготовке материалов для ЭСО должны учитываться различные требования, предъявляемые к электронным обучающим средствам.

В круг задач методиста входит оказание методической поддержки авторам в структуризации учебного материала, в разработке эскизов и сценариев при подготовке иллюстративного материала для мультимедиа, в выборе психолого-педагогической стратегии и проработки используемых дидактических приемов, определение видов и форм контроля, а также критериев оценивания знаний и др. Кроме того, методист совместно с автором формируют информационно-логическую модель учебного материала и архитектуру создаваемого электронного средства обучения.

Возможности ИКТ И необходимость электронных образовательных ресурсов (ЭОР) В естественнонаучном образовании

Изобретение мультимедийного компьютера расширило возможности предъявления учебной информации за счет объединения в одном пользовательском продукте текста, графики, аудио- и видеоинформации, анимации, возможности для пользователя обр-атной связи, свойства интерактивности.

В современной отечественной педагогической науке существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое, в теорию формального и теорию материального образования (В.В. Краевский). Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе (А.Г. Асмолов).

Традиционные групповые методы обучения оказываются не достаточными для ликвидации постоянно возникающего дефицита знаний и приобретения умений (А.А. Золотарев), поэтому необходимо использовать проблемный подход, подключать активные деятельностные методы с учётом особенностей личности обучаемого.

Целесообразно различать два основных направления информатизации:

- 1) информатизации системы образования, т.е. обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, автоматизация рабочих мест и внедрение информационных систем.
- 2) информатизации учебного процесса, т.е. использование компьютера как средства, позволяющего повысить эффективность обучения.

ИКТ универсальны для решения этих проблем, т.к. обладают преимуществами по сравнению с бумажными и другими техническими средствами обучения:

1) мультимедийное предъявление материала даёт визуализацию целостного недоступного образа в удобном темпе, очередности и форме, что особенно эффективно на начальной стадии обучения

2) навигация индивидуализирует обучение, незаменима для решения задач и повторения при подготовке к контролю;

3) производительность освобождает от рутины и формирует информационную культуру путём автоматизации: поиска в больших базах данных, вычисления, оформления результатов;

4) моделинг восполняет нехватку оборудования и реактивов, безопасен и незаменим при исследовании микро- и макромира, общественных процессов (и организации виртуальных лабораторий);

5) интерактив заменяет оперативную реакцию (консультацию) преподавателя и необходим при самообучении, индивидуальном тренинге и контроле с сохранением параметров и накоплением результатов для обоснованной и объективной балловой оценки обучения.

6) коммуникативность посредством сети связывает с обучающимися, преподавателем, внешними консультантами, удалённым (уникальным, вредным) оборудованием.

По мнению экспертов, ИКТ обучение позволяет повысить эффективность демонстраций на уроках и лекциях на более чем на 50%, практических и лабораторных занятий по естественнонаучным дисциплинам не менее чем на 30%, объективность контроля знаний учащихся – на 20–25%.

ЭОР сокращают время освоения, оптимизируя учебную деятельность за счёт структурирования, чёткости заданий, предотвращают отставание пропустивших занятия,

предоставляют дополнительные материалы для повышения уровня развития желающих, усиливают мотивацию за счёт индивидуальных настроек, адаптации, разных видов эмоционального восприятия информации, мышледеятельности и игровых ситуаций.

Успеваемость в группах, обучающихся с использованием образовательных ИКТ выше в среднем минимум на 0,5 балла (при пятибалльной системе оценки) по сравнению с традиционными.

При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объемов и роли знаний, простотой обновления и тиражирования ЭОР, продуктивностью работы как преподавателя с мультимедийным проектором, а обучаемых с классным и домашним компьютером, для педагога необходима информационная культура с умением применять ИКТ в учебном процессе, перенеся акцент деятельности с ретранслятора до исследователя – консультанта.

Использование современных и перспективных технологий мультимедиа и «Виртуальная реальность» целесообразно не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для создания вариативных методик, реализующих психолого-педагогическое воздействие лонгирующего характера. Эти методики целесообразно ориентировать на:

- 1) развитие наглядно-образного, логического и операционального мышления;
- 2) воспитание информационной и правовой культуры;
- 3) формирование умений самостоятельного приобретения знаний;
- 4) формирование умений учебной экспериментальной и исследовательской деятельности.

При этом указанные выше возможности ИКТ реализуются в рамках компьютерной методологии обучения (не только методы программирования учебной деятельности и тестирования, но учебного компьютерного моделирования и проектирования с информационными, аналитическими, дизайнерскими и технологическими возможностями для творчества) с накоплением учеником достижений в компактном электронном портфолио.

Цель, задачи и требования к ЭОР по предметам естественнонаучного цикла

При создании учебных материалов во главу угла ставятся педагогические цели, например, достигнуть высокого качества обучения конкретному курсу при имеющихся финансовых, материально-технических, кадровых, групповых, временных или других ограничениях.

Целью создания ЭОР нового поколения является качественный и количественный

прорыв в области ИКТ – поддержки обучения посредством обеспечения свободного доступа к ЭОР.

Задачи создания ЭОР:

1. Унификация ЭОР по соответствующим федеральным стандартам.
2. Высокий уровень мультимедийности ЭОР.
3. Централизованное хранение, сопровождение и предоставление доступа к ЭОР всем участникам образовательного процесса, в том числе через сеть Интернет.
4. Активное использование ЭОР при реализации образовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования в учреждениях общего, начального и среднего профессионального образования по предмету, в том числе:

– создание условий для самостоятельной работы над учебным материалом, позволяющих обучаемому выбирать удобные для него место и время работы, а также темп учебного процесса;

- более глубокая индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности;
- возможность взаимодействия с моделями изучаемых объектов и процессов; с виртуальными образами изучаемых объектов и явлений (когнитивная графика); возможность представления уникальной информации мультимедиа-средствами;
- возможность автоматизированного контроля знаний, умений и навыков;
- структурированность и возможность автоматизированного поиска информации;
- возможность распространения на локальных носителях: избранные ЭУМ из совокупного контента открытых мультимедиа-систем вместе с программой-реализатором легко переносятся на компакт-диск;
- расширение учебных модулей по осям: включение новой темы, новых педагогических методик в новые вариативы.

Список литературы

1. Камалева А.Р. Пути реализации компетентностного подхода в образовании (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла). – Казань: ТГГПУ, 2009. – 108 с.
2. Камалева А.Р. Из опыта создания электронного учебного пособия по курсу «современные средства оценивания результатов обучения» // Образовательные технологии и общество. – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 293–303.
3. Камалева, А.Р. Компьютерная поддержка в проведении физического практикума в средней школе // Новые технологии в образовании. – 2009. – № 6. – С. 147.
4. Камалева А.Р. Из опыта создания электронного учебного пособия // Новые технологии в образовании. – 2009. – № 3. – С. 50.
5. Шигапова Н.В. Компьютерные презентации как средство применения бакалаврами информационной компетенции // Экологический консалтинг. – 2014. – № 4. – С. 27–31.

УДК 378

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карманчиков А.И., Оплетина Н.П.

ФГБОУВПО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, e-mail: karmai@bk.ru

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью формирования навыков безопасной жизнедеятельности у различных слоев населения; частым оказанием помощи в искусственной вентиляции легких, пострадавшим при чрезвычайных ситуациях. Внедрением в практику отработанных действий для различных этапов первой медицинской помощи в условиях обычной деятельности и при чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: педагогические технологии, безопасная жизнедеятельность, первая медицинская помощь, чрезвычайные ситуации

FORECASTING OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF LIFE SKILLS

Karmanchikov A.I., Opletina N.P.

FGBOUVPO «Udmurt State University», Izhevsk, e-mail: karmai@bk.ru

The urgency of the problem is due to the need to develop life skills in different sectors of the population; frequent assistance in mechanical ventilation, the victims in emergency situations. Implementation in practice of spent actions for different phases of first aid in the normal course of business conditions and in emergencies.

Keywords: educational technology, life safety, first aid, emergencies

Систему оказания очевидцами первой медицинской помощи (СОО ПП), пострадавшим на месте происшествия, Россия унаследовала от СССР. Правовые основы СОО ПП определены статьей 125 УК РФ «Оставление в опасности», Федеральным законом «О защите населения и территории от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», которые обязывают граждан Российской Федерации изучать и постоянно совершенствовать свои знания и практические навыки в этой области.

Особое внимание в законе уделяется соответствующему обучению всего персонала опасных видов производства и транспорта, а также оснащению аптек, медпунктов и санитарного транспорта современными средствами оказания первой медицинской помощи (ПМП). В СССР постоянно уделялось большое внимание вопросам обучения населения оказанию такой помощи. К 1990 году Российское Общество Красного Креста объединяло более 40 миллионов человек, более чем 100 тысяч лекций проводилось ежегодно на темы ПМП, многие категории рабочих и служащих обучались на соответствующих курсах в обязательном порядке.

Анализ литературных и фондовых материалов показал, что проблемам создания и повышения эффективности функционирования СОО ПП в нашей стране уделяется большое внимание. Работами отечественных ученых: Н.И. Пирогова, В.А. Неговского, А.А. Бунятяна, Е.И. Чазова, В.Я. Михельсона, Л.Г. Костомаровой,

Л.Л. Стажадзе, Е.Г. Жилиева, А.П. Зильбера, А.Ю. Аксельрода, Ф.И. Богоявленского, О.Н. Сорокина и зарубежных: Х. Сильвестра, Н. Нельсена, П. Сафара, Е.А. Шефера, Р. Макинтоша, К. Ожилви, К. Гроера, Д. Кавалларо, Т.В. Гейронимуса, Т. Элама, А. Дюнана, заложены научные и практические основы комплекса приемов и средств оказания ПМП, его популяризации среди врачей и медицинского персонала, а также решения других вопросов создания СОО ПП.

Однако практика нашей жизни, анализ результатов функционирования СОО ПП показывают, что эффективность ее невысока, что вызывает неоправданные потери жизней и наносит значительный ущерб экономике страны. С целью анализа и устранения причин такого положения дел необходимо рассмотрение СОО ПП как системы, состоящей из нескольких относительно независимых элементов разной степени эффективности.

Первые этапы создания СОО ПП в России отмечены в 1886 году в Санкт-Петербурге, когда на заседании комиссии, учрежденной императором Александром III, было одобрено «Положение об устройстве врачебно-санитарной части на паровозных железных дорогах, открытых для общественного пользования». Именно в этом документе впервые прозвучало понятие «система организации помощи при травмах на железных дорогах», которая вовлекала широкий круг лиц – от

машинистов, проводников, станционных смотрителей, начальников станций и их заместителей до телеграфистов и обходчиков путей – в спасение жизни пострадавших при железнодорожных катастрофах.

Главной задачей системы еще в то время было сделать все возможное, чтобы не допустить смерти пострадавшего на месте происшествия. Система должна работать на конечный результат: снижение смертельных исходов за время до прибытия квалифицированного медицинского персонала. С 1886 года структура СОО ПП приняла следующий вид:

На этом этапе речь идет о факторе времени, об экономии каждой секунды в оценке ситуации и состояния пострадавшего.

Второй элемент – «ДЕЙСТВИЯ» включает в себя действия очевидцев на месте происшествия до прибытия медперсонала:

- комплекс сердечно-легочной реанимации;
- восстановление проходимости дыхательных путей в случае коматозного состояния;
- временную остановку кровотечения;
- тампонаду ран при ранении шеи, груди и мягких тканей головы;
- наложение стерильных повязок на раны;



где подсистема «ПОМОЩЬ» – конкретные действия в оказании первой помощи пострадавшему очевидцами, не имеющими медицинского образования, вторая подсистема «ОБУЧЕНИЕ» – методики и учебный процесс обучения отработки навыков оказания первой помощи.

Подсистема «ПОМОЩЬ» состоит из четырех элементов:



Первый элемент – «ОЦЕНКА» включает в себя:

- оценку безопасности места происшествия;
- оценку состояния пострадавшего;
- оценку возможностей и оснащения спасающего;
- оценку условий и средств передачи информации для вызова спасательных служб;
- оперативное принятие решения в выборе способа действий в максимально сжатые сроки.

– иммобилизацию поврежденных конечностей;

- экстренную эвакуацию пострадавшего из опасной зоны;
- четкое и внятное описание признаков поражения при вызове спасательных служб или оповещении администрации.

Третий элемент – «ОЧЕВИДЕЦ» представляет любое дееспособное лицо, независимо от пола, социального положения, образования и профессии, оказавшееся возле пострадавшего. Во многом от действий



очевидцев на месте происшествия зависит жизнь пострадавшего, но именно они, даже владея навыками оказания ПМП, могут оказаться неспособны в силу различных причин. В связи с этим необходимо проанализировать элемент «ОЧЕВИДЕЦ», а точнее – факторы, определяющие его действия:

(ФАКТОРпси) – психология поведения в экстремальной ситуации. Чувства боязни толпы и ответственности, брезгливости, эгоизма и равнодушия чаще всего мешают обычному человеку приступить к оказанию ПМП;

(ФАКТОРфиз) – физические возможности очевидцев. Если мужчина средних лет способен выполнять комплекс сердечно-легочной реанимации не более 5–6 минут, то вдвоем его можно успешно выполнять уже 10–15 минут; однако и этого недостаточно, так как во многих регионах России бригада скорой помощи прибывает на место происшествия в течение часа, а очевидцами на месте происшествия могут оказаться и девушка, и подросток, и пожилой человек, и домохозяйка;

(ФАКТОРмотив) – заинтересованность в моральной и материальной компенсации потерянного времени, испачканной одежды, отрицательных эмоций и реального риска для жизни. Для повышения мотивации в оказании ПМП не последнюю роль играют такие действия государства или администрации, как приравнивание акта спасения жизни к проявлению героизма и личного мужества с обязательным награждением и освещением события в средствах массовой информации.

Таким образом, действие элемента «ОЧЕВИДЕЦ» определяется тремя факторами, способствующими или препятствующими решению задачи.

Четвертый элемент – «ОСНАЩЕНИЕ», включает в себя средства для проведения комплекса сердечно-легочной реанимации, временной остановки кровотечения, иммобилизации конечностей и наложения повязок на раны. Оптимальная комплектация аптек первой помощи во многом усиливает эффект действия очевидцев, а ее недочеты могут привести к трагическому исходу.

Комплектация большинства аптек для автолюбителей и персонала опасных производств оставляет желать лучшего. Очень часто в их состав включаются компоненты, которые имеют право использовать только профессиональные медики, либо само изделие представляет опасность для пострадавшего в силу несовершенства своей конструкции.

Задачей большой социальной важности является обучение широких слоев населения простым, но эффективным приемам поддержания жизни, с помощью которых в мире спасены тысячи и тысячи жизней. В то же время обучение без практических тренировок на специальных тренажерах крайне не эффективно и не позволяет в критических ситуациях своевременно и правильно выполнить приемы экстренной травматологической и реанимационной помощи.

Структура эффективной работы первой подсистемы выглядит так:



Структура подсистемы «ОБУЧЕНИЕ»

Вторая подсистема — «ОБУЧЕНИЕ» состоит из пяти элементов:



Первый элемент – «ОБУЧАЕМЫЙ».

Каждого обучаемого следует рассматривать как потенциального очевидца, который при необходимости должен воспользоваться знаниями и навыками, полученными на занятиях. Однако, без мотивации (ФАКТОР-мотив) к получению навыков оказания ПП не может быть и речи об эффективном обучении. С одной стороны, эту проблему помогает решить система административных мер (аттестация, допуск к работе, повышение оклада и пр.); с другой – обязательное воспитание молодежи чувств милосердия и сострадания, гражданского долга и ответственности за чужую жизнь, которые не позволяют пройти мимо пострадавшего.

Не следует забывать о физических возможностях и психологии поведения обучаемого (ФАКТОР пси и ФАКТОР фи). Таким образом, структура элемента «ОБУЧАЕМЫЙ» аналогична структуре элемента «ОЧЕВИДЕЦ» с той разницей, что верно организованный учебный процесс должен придать всем факторам процесса спасения положительное значение. Эффективность СОО ПП придает именно тот факт, что помощь оказывает «ОБУЧЕННЫЙ ОЧЕВИДЕЦ».

Второй элемент – «ПОСОБИЯ».

1. Инструкция по оказанию первой помощи.

Основное назначение служебной инструкции:

- нормативный документ, который дает уверенность в действиях при оказании первой помощи в пределах компетенции лица без медицинского образования с учетом его прав и обязанностей;

- учебное пособие в качестве сжатого конспекта занятий, который удобно изучать в свободное время вне стен учебной аудитории;

- карманная памятка с элементами экстренного поиска информации.

2. Электронный учебник. Назначение:

- возможность изучения в любое время и в любом месте;

- возможность оперативного обновления содержания.

3. Роботы-тренажеры пятого поколения.

Основные требования к тренажерам предъявляются по внешнему виду, росту, весу, выполняемым функциям.

Внешний вид: образ симпатичной девушки или подростка.

Рост: не более 140–160 см (для удобства транспортировки в транспорте и на руках).

Вес: не более 15 кг (многие инструкторы – изящные девушки).

Оболочка должна соответствовать анатомическим ориентирам и физическим свойствам кожи тела человека.

Функции:

- имитация оживающего и умирающего организма в зависимости от правильных и ошибочных действий (сужение и расширение зрачков, подъем грудной клетки на вдохе, появление и исчезновение пульса на сонной артерии);

- имитация кровотечения при ранении бедренной артерии с ограничением времени его остановки;

- имитация болевых воздействий при некорректном наложении повязок и транспорт шин на нижнюю конечность;

- питание автономное от сети;

- индикация правильных и ошибочных действий на теле робота.

Именно такой тренажер наиболее эффективен для:

- обучения навыкам реанимации команды из двух-трех человек;

- использования, как на полигонах;

- проведения учений;

- соревнований, максимально приближенных к реальности.

Практика подтвердила, только обучение с использованием специальных тренажеров становится эффективным, максимально приближается к реальным ситуациям. Позволяет за короткое время выработать у обучающихся устойчивый динамический стереотип двигательных реанимационных навыков, теоретических и практических знаний, выполнения конкретных приемов, обязательных для спасения жизни человека, попавшего в экстремальные условия.

Эффективной технологией обучения навыкам ПМП является «Тренажер для обучения приемам экстренной травматологической и реанимационной помощи» патент RU 2124762, МПК – G09B23/28, авторы: В.Ф. Лутанко, Ю.Б. Мациевский, Г.М. Абрамович, С.О. Перфильев.

Тренажер используется при обучении оказанию помощи людям с травмами и при внезапном прекращении сердечной деятельности. Сущность изобретения заключается в том, что тренажер содержит муляж человека, включающий в себя: блок головы с устройством защиты обучающихся от перекрестного заражения, блок туловища, выполненный полым, внутри которого установлен имитатор дыхательных движений грудной клетки, датчик удара в область сердца, видеоимитатор наружного кровотечения при пневмотораксе и датчики положений муляжа на боку и вертикально, имитаторы верхних конечностей с имитаторами пульса и с датчиками давления и имитатор наружного кровотечения, имитаторы нижних конечностей с имитаторами пульса, с имитатором наружного кровотечения,

с датчиками давления и магнитоуправляемые контакты; анатомический дисплей, видеоимитаторы наружных кровотечений и костных переломов и систему управления тренажером, пульт управления тренажером, учебные выносные электроды и схему электрической дефибрилляции. Технический результат заключается в повышении эффективности обучения приемам экстренной реанимационной и травматологической помощи.

Изобретение относится к области медицины, а именно к тренажерам для обучения срочным мероприятиям по оказанию помощи людям с травматическими повреждениями и приемам экстренной реанимации при внезапном прекращении сердечной деятельности и дыхания, наступившими в результате тяжелых травм, производственных и бытовых, поражений электрическим током, дорожно-транспортных происшествий, несчастных случаев на воде, заболеваний и тому подобное.

Этот тренажер содержит муляж человека, подключенный к устройству контроля, закрепленному непосредственно на торсе муляжа и подключенному к микроЭВМ с растровым дисплеем. Муляж представляет торс с верхними и нижними конечностями, с моделью грудной клетки, при этом голова включает в себя сменяющиеся носоротовые маски и эластичные мешки, обеспечивающие защиту обучающихся от перекрестного заражения при отработке приемов искусственного дыхания. В муляже установлен имитатор принудительного пульса в области сонных и лучевых артерий, имитатор мечевидного отростка, датчик правильного расположения рук и глубины сжатия при сердечных компрессиях. На указанном тренажере отрабатывается техника вдувания способом «рот в рот» и «рот в нос» при искусственном дыхании и компрессии при наружном массаже сердца. Имитация наполнения «легких» и желудка воздухом осуществляется с помощью эластичных емкостей, установленных в соответствующих местах внутри торса и соединенных воздухопроводом с носоротовой полостью, выполненной в голове муляжа. Тренажер является современным обучающим устройством, обеспечивающим контроль обязательных реанимационных показателей, в том числе параметры циркуляции с помощью гемоглобинометра и оксигенометра; силу давления и объемы при раздувании легких и желудка; усилие при компрессиях, положение рук реаниматора. Дисплей позволяет наблюдать фрагменты классических позиций при выполнении конкретных реанимационных приемов,

а динамику и качество выполнения непосредственно самими обучающимися.

Использование микроЭВМ делает учебный процесс высокоэффективным и значительно расширяет функциональные возможности тренажера с помощью контрольных тестов в реализуемой учебной программе. В то же время к недостаткам указанного тренажера следует отнести то, что конструктивные особенности муляжа (выполненные на высоком художественном и анатомическом уровне) не позволяют выполнять весь комплекс мероприятий экстренной помощи. Так, отсутствие соответствующих датчиков и имитаторов в верхних и нижних конечностях не позволяет реализовать на муляже программы экстренной травматологической помощи при наружных кровотечениях, пневмотораксах, переломах.

Тренажер не позволяет также большой аудитории активно участвовать в процессе обучения, наблюдать функционирующие модели жизненно важных внутренних органов человека: головного мозга, артериального кровотока, сердца, легких, дыхательных путей, желудка, костного скелета.

Отсутствие возможности наблюдать комплексную картину внутренних органов, изменяющихся адекватно с действиями на муляже, не позволяет также обучающимся понять патофизиологическую картину терминальных состояний человека, а также максимально смоделировать учебную ситуацию при травматических кровотечениях и пневмотораксе, проникающих ранениях грудной клетки. К тому же способ защиты обучающихся от перекрестного заражения (несмотря на свою оригинальность) не исключает в муляже инфекции при порыве сменного эластичного мешка, а также требует комплектации тренажера значительным количеством сменных носоротовых масок и мешков, а также значительных временных затрат в ущерб учебному процессу при их замене.

Ещё один аналог в этой области: «Робот-тренажер», патент RU 2134913, МПК – G09B23/28, авторы: авторы патента В.М. Блинец, П.П. Мартынец. Изобретение относится к медицинской технике, в частности к устройствам для обучения приемам неотложной помощи, к устройствам для обучения приемам реанимации. Технический результат заключается в повышении степени приближения к реальным условиям при обучении приемам сердечно-легочной реанимации. Робот-тренажер содержит имитирующее тело человека-фантом, в котором размещены имитатор запрокидывания головы, имитатор носовых дыхательных путей, имитатор дыхания че-

рез рот, имитатор проходимости верхних дыхательных путей, имитатор грудной клетки, имитатор легких, имитатор пульсации сонной артерии, имитатор реакции зрачка, датчики надавливания, ускорения и объема вдыхаемого воздуха, связанные с блоком индикации и имеющие возможность передачи сигналов на электронный блок обработки сигналов, имитатор грудной клетки и имитатор легких разделены пластиной, подпружиненной относительно имитатора грудной клетки. Правильность выполнения обучаемым приемам реанимации отображается на блоке индикации, а также сужением зрачка робота и появлением пульсации сонной артерии.

Широкие функциональные возможности робота-тренажера, надежность в эксплуатации, высокая степень приближения к реальным условиям обучения приемам сердечно-легочной реанимации, высокая степень компьютеризации, дистанционность системы контроля и независимость имитатора тела человека от сетей питания позволяют использовать робот-тренажер для обучения индивидуальным и коллективным действиям спасателей в экстремальных ситуациях.

В процессе изучения и анализа описания изобретения было выявлено, что этот робот-тренажер имеет ограниченные функциональные возможности, а степень приближения к реальным условиям обучения приемам сердечно-легочной реанимации при использовании этого робота-тренажера все же недостаточна для эффективного обучения. К тому же использование пневматических имитаторов пульсации сонной артерии и имитаторов реакции зрачка делает индикацию «оживления» робота не вполне надежной из-за возможных утечек воздуха.

Технический результат, получаемый при использовании настоящего изобретения, заключается в приближении условий обучения к реальным, повышение наглядности и надежности процесса обучения. Работа на этом тренажере требует хорошего зрения и слуха у тренирующегося. Поэтому для людей с ограниченными возможностями обучение на известном тренажере невозможно. Необходимо решить проблему расширения функциональных возможностей.

В предлагаемом нами решении мы расширяем возможности обратной связи, что повышает наглядность в обучении основам медицинских знаний учащихся, кроме того, робот-тренажер может быть использован для обучения людей с ограниченными возможностями.

Технический результат заключается в расширении функциональных возмож-

ностей тренажера, а именно, дополнительной возможности овладения навыками выполнения искусственного дыхания и непрямого массажа сердца потерпевшего слепыми, глухими и глухонемыми людьми с использованием запахов, сигнализирующих о правильности выполнения манипуляций с муляжом.

Технический результат достигается тем, что тренажер для отработки навыков первой медицинской помощи включает муляж тела человека с эластичной оболочкой, внутри которой размещены блоки головы, шеи и туловища с каркасами, блок головы содержит имитаторы носа и рта, блок шеи – имитатор складки кожи, имитатор грудной клетки – пружину и имитатор легких в виде герметичного мешка. Имитатор носа связан с системой подачи газов с разными запахами, которая содержит два баллона, датчик давления и блок управления, выполненный с возможностью подачи сигналов на открытие или закрытие клапана одного из баллонов по сигналу указанного датчика.

В случае неправильного выполнения манипуляций при проведении искусственного дыхания и непрямого массажа сердца на муляже во внешнюю среду через имитатор носа будет поступать газ из баллона, имеющий неприятный (зловонный) запах, что будет информировать слепого или слабовидящего тренирующегося об ошибке.

Таким образом, использование СТС на уроках ОБЖ – это не дань моде, не способ переложить на плечи компьютера многогранный творческий труд учителя, а лишь одно из средств, позволяющее интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность урока.

Список литературы

1. Бубнов В.Г. Атлас добровольного спасателя / В.Г. Бубнов, Н.В. Бубнова; под общ. ред. Г.А. Короткин; рец.: И.Е. Невенгеловский, Т.С. Алферова, А.С. Гавриленко; худ.: И.С. Леонова, А.В. Еремин, В.Г. Бубнов, 2004. – 79 с.
2. Жданов Г.Г. Реанимация и интенсивная терапия: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям 060101 (040100) «Лечебное дело», 060104 (4040300) «Медико-профилактическое дело» / Г.Г. Жданов, А.П. Зильбер. – 2007. – 400 с.
3. Лабораторный практикум по техноферной безопасности: учеб. пособие: в 3 ч. / ОмГТУ. Ч. 3 / В.С. Сердюк, В.Д. Венцель, С.В. Янчий. – 2012. – 76 с.
4. Лабораторный практикум по техноферной безопасности: учеб. пособие: в 3 ч. / ОмГТУ. Ч. 3 / В.С. Сердюк, В.Д. Венцель, С.В. Янчий. – 2014. – 76 с.
5. Фефилова Л.К. Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф: учеб. для сред. мед. учеб. заведений. – 2005. – 415 с.
6. Ястребов Г.С. Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф: учеб. пособие для сред. проф. образования по мед. специальностям. – 2005. – 397, [12] с.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Мухаметзянова Л.Ю.

*ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы»,
Казань, e-mail: lar_ur@list.ru*

Цель данной статьи направлена на решение задачи использования проектно-технологических ресурсов искусства для развития личностно-профессионального развития будущего учителя. Технологии искусства рассматриваются как условие, определяющее обеспечение личностной философии педагогического образования на основе применения гуманитарных, эмоционально-образных механизмов. Раскрыты показатели взаимосвязи педагогики и искусства, способствующие развитию гуманитарной личности будущего педагога. Приведены данные по изучению отношения преподавателей к проектному обучению, отражающие их потребность в увеличении объема теоретических и методических знаний по технологиям проектного обучения как условия самообразования и повышения квалификации. Получила отражение разработка студентами средней профессиональной школы профессиограммы современного учителя как *герменевтического* «понимающего» перспективного видения педагогической профессии, отражающей описание ее особенностей и раскрывающей специфику профессионального труда и требований личностно-профессионального характера. Автор рекомендует в процессе профессиональной подготовки будущего учителя использовать педагогическую систему К.С. Станиславского как технологический механизм развития его личностного выражения на образно-художественной основе и приводит в качестве примера учебно-методического обеспечения исследуемого процесса учебное пособие по арт-педагогике. Данная статья предназначена для педагогов, исследователей, занимающихся вопросами разработки инновационных технологий личностно-профессионального развития будущего учителя.

Ключевые слова: проектно-целевые ресурсы, личностно-профессиональное развитие, профессиограмма, театральная педагогика, арт-педагогика

USING PROJECT ART AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE PROCESS OF PERSONAL AND THE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Muhametzyanova L.Yu.

Institute of ungraded and national school, Kazan, e-mail: lar_ur@list.ru

The purpose of this article is aimed at solving the problem of using design-art technological resources for the development of personal and professional development of future teachers. Art technology are viewed as a condition that determines the maintenance of personal philosophy of teacher education through the use of human, emotional and imaginative arrangements. Revealed indicators of the relationship of art and pedagogy that promote humanitarian personality of the future teacher. The data for the study of teachers' attitude to the project-based learning, reflecting their need to increase the volume of theoretical and methodological knowledge of the technology project-based learning as a condition for self-education and training. It is reflected the development of students of secondary vocational school teacher as profессиogram modern hermeneutic «understand» long-term vision of teaching profession, reflecting the description of its features and disclosing the specifics of professional work and the requirements of personal and professional character. The author recommends that the process of training future teachers to use teaching Stanislavsky system as a technological mechanism of the development of his personal expression on the basis of figurative art, and cites as an example of educational-methodical maintenance process under study textbook on art pedagogy. This article is intended for teachers, researchers involved in the development of innovative technology personal-professional development of the future teacher.

Keywords: design and dedicated resources, personal and professional development, profессиogram, theater pedagogy, art pedagogy

На современном этапе развития педагогического образования в сознании профессионала начинает доминировать проектный тип культуры, который постепенно становится одним из центральных механизмов его личностно-профессионального развития. Формирование проектной культуры профессионала-специалиста становится основой новой образовательной парадигмы XXI века. Проектные технологии способствуют достижению образовательных целей через разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом,

имеющим не только профессиональную, но и личностную значимость для студента.

Переход на личностную философию профессионального образования определяет необходимость формирования у будущего учителя гуманитарно-ценностных качеств. Необходимо связать гуманитарный потенциал предметной области педагогического знания с построением образовательного пространства, в котором формируются эмоционально обозначенные личностно-профессиональные ценности студентов. Гуманитаризация, по мнению исследователей

Р.Х. Гильмеевой, Л.Ю. Мухаметзяновой, Л.П. Тихоновой, Г.А. Шайхутдиновой, – это процесс целенаправленного творческого развития будущего специалиста, формирование его способности определять свою личностную позицию и проявлять ее в активной профессиональной деятельности [3, 4, 5].

В процессе эмоционально ориентированного развития гуманитарной личности будущего педагога особое место занимает искусство, что обусловлено следующими показателями его взаимосвязи с педагогикой:

- искусство и педагогика выступают как формы общественного сознания, отражающиеся в реальных закономерностях и словесных образах;

- имеют общий предмет – человек как объект познания и общую цель – образование и воспитание человека;

- исследуют жизнь, в первом случае – с помощью художественного образа, во втором – с применением специального научного аппарата, способов теоретического анализа или практической работы;

- активно побуждают рефлексию в процессе художественного исследования и в педагогическом эксперименте;

- режим самореализации художественной литературы и педагогики – диалог двух субъектов: автора и субъекта восприятия произведения искусства, педагога и студента.

Результаты по изучению отношения преподавателей к проектному обучению позволили выяснить, что они испытывают потребность в увеличении объема теоретических и методических знаний по технологиям проектного обучения как условия самообразования и повышения квалификации. Были обнаружены различные варианты относительно алгоритма действий преподавателя при использовании технологии проектного обучения:

- более 64% опрошенных хотели бы получать «готовые» знания, инструкции и указания, которые можно было бы непосредственно использовать в практике проектного обучения студентов;

- около 96% опрошенных указали, что хотели бы использовать в практике материалы по проектному обучению, апробированные в других учреждениях профессионально-педагогической сферы;

- почти 83% – хотели бы посетить занятия своих коллег с целью заимствования наработок, сценариев, схем проектного обучения;

- более 15% – готовы к проектному обучению;

- лишь 13% испытывают потребность в анализе и самоанализе проектной деятельности с использованием технологий искусства.

В целом, по результатам изучения готовности педагогов к использованию проек-

ных технологий можно констатировать, что большинство из них ждут готовых учебно-методических рекомендаций и не проявляют стремления к самостоятельному поиску проектно-технологического алгоритма действий.

Формирование эмоционально – ориентированной гуманитарной личности будущего педагога определяет необходимость создания учебного содержания, формируемого самим студентом в виде его творческой педагогической продукции: собственных целей, планов, учебных программ, творческих уроков, рефлексивных суждений. Поэтому диагностику образовательных результатов студентов в процессе педагогической подготовки целесообразно проводить на основании привлечения *герменевтических* «понимающих» методов анализа происходящих в студентах изменений личностно-профессионального характера.

Основной путь эффективности педагогического образования исследователи видят в его новой философии, связывая ее с герменевтическим направлением. Такое образование имеет целью воспитание чувств. Герменевтика особое внимание уделяет эмпатии, предполагая на ее основе понимание как целостное познание гармонично-духовного состояния. Согласно герменевтически ориентированному типу образования педагоги должны подготовить учащихся к восприимчивости, настроить их на переживание и сопереживание. Главным в «понимающем» образовании является возможность и желание открыться тому, что нельзя сказать, и способность переживать эту открытость.

Применение герменевтических методов диагностики приводит к созданию следующих направлений анализа образовательной продукции студентов: область творчества; степень творчества; уровень самостоятельности; оригинальность; эмоционально-ценностная, образная выразительность педагогического знания.

Мы предложили студентам средней профессиональной школы педагогического профиля разработать профессиограмму современного учителя как *герменевтического* «понимающего» перспективного видения педагогической профессии по конкретным блокам, отражающим описание ее особенностей, раскрывающим специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к педагогу.

В Новом словаре методических терминов и понятий профессиограмма учителя определяется как документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личностных качеств, способностей и профессионального мастерства [1].

Особое внимание было уделено лично-профессиональному компоненту профессиограммы.

В первом блоке «*Цель, результаты и средства педагогической деятельности*» в качестве основной цели педагогического труда студенты называли:

- передача накопленного опыта другим поколениям (до 60%);
- воспитание в себе и учениках нравственных качеств (до 30%);
- максимальное доведение до учеников необходимой информации и получение подтверждения усвоения учебного материала (до 20%);
- воспитание разносторонней личности (до 20%);
- развитие умений применения знаний на практике (до 15%).

В число *проектируемых трудностей*, с которыми сталкивается педагог в процессе достижения цели, студенты включили следующие положения:

- психологические особенности личности ученика (до 20%);
- отсутствие взаимодоверия педагога и ученика (до 45%);
- социально и педагогические запущенные ученики (до 25%);
- низкая заработная плата педагога (до 80%);
- недостаточная материальная база по предметам (до 70%);
- разный уровень развития учеников в одном классе (до 20%);
- недостаточность опорных знаний (до 40%).

В качестве *проектируемого результата* педагогической деятельности студенты выдвинули следующее:

- полноценное развитие личности ученика (до 70%);
- учебники и методические рекомендации, написанные педагогом (до 30%);
- приобретение необходимых профессионально-педагогических знаний (до 25%);
- наилучший результат – это, когда ученик превосходит своего учителя (до 12%);
- воспитание личности, способной адаптироваться в социуме (17%);
- воспитание Человека (18%)

Второй блок вопросов профессиограммы включил в себя *проектирование студентами необходимых знаний, умений, навыков педагога, его профессиональных качеств*. В качестве знаний и умений, необходимых педагогу для успешной профессиональной деятельности студенты выделили следующие:

- знания возрастной педагогики и психологии (37%);
- коммуникативные знания и навыки (72%);
- умение заинтересовать учеников своим предметом (41%);

– умение практикоориентировать научные знания (27%);

– умение найти индивидуальный подход (53%);

– знание технологий искусства (23%).

Основными лично-профессиональными качествами, которые способствуют успеху педагогической деятельности, студенты определили:

- коммуникабельность (77%);
- доброжелательность (37%);
- справедливость (27%);
- способность понимать человека (17%)
- воспитанность педагога (12%);
- любовь и интерес к профессии педагога (до 10%);
- трудолюбие (до 10%).

В ответах на вопрос «*Кому противопоставлено быть педагогом?*» прозвучали следующие высказывания:

- человек, не любящий детей (87%);
- неуравновешенный (72%);
- злой человек (до 10%);
- равнодушный человек (до 10%);
- чрезмерно старый (до 10%);
- безнравственный (21%);
- эгоист (до 10%);
- алчный (3%);
- не знающий свой предмет преподавания (21%).

В блоке *проектирования обязанностей и прав педагога* обозначились следующие профессионально-личностные позиции педагога:

- дать полноценную личность обществу (до 70%);
- хорошее знание своего предмета (67%);
- развить в ребенке человеческий потенциал (7%);
- педагогическая рабочая дисциплина (20%);
- составление учебно-методической документации (70%);
- выполнять условия трудового договора (13%).

Педагог имеет, по мнению будущих учителей, следующие *права*:

- выбирать методы и средства обучения (до 60%);
- право на материальные льготы и выплаты, на пенсию по выслуге лет (до 80%);
- выбор учебных программ (до 30%);
- право высказывать свое мнение (до 17%);
- гражданские права (до 20%);
- выбор учебника (до 25%);
- право на уважение и профессиональное достоинство (до 15%);
- иметь свою профессиональную честь (до 10%).

В ответах студентов на вопрос, *почему люди выбирают профессию педагога прозвучало следующее*:

- считают педагогическую профессию своим призванием (80%);

- сделать молодежь более цивилизованной (15 %);
- любят детей (70 %);
- дать знания будущему поколению (30 %);
- рождаются педагогами (40 %);
- передать свой опыт и навыки ученикам (30 %).

3 блок отвечал задачам проектирования личностно-профессионального компонента педагогической деятельности, суть которого студенты определили так:

- личность педагога должна отвечать выбранной профессии (30 %);
- педагог обязан совершенствоваться не только как профессионал, но и как гуманитарная личность (20 %);
- обучая других, педагог обучается сам (70 %);
- профессиональные компетенции должны согласовываться с общими компетенциями учителя (20 %);
- человеческое, добросовестное отношение к работе и ученикам (25 %).

Мы видим несомненный интерес студентов к гуманитарному личностно- профессиональному компоненту профиограммы учителя, в развитии которого особое место занимает искусство театра, в частности – педагогическая система К.С. Станиславского. Театральный педагог в результате многолетней художественно-педагогической и исследовательской работы открыл особенности, лежащие лежат в основе профессиональной творческой деятельности. Он сформулировал закономерности, которые приемлемы для творчества будущего педагога. Система К.С. Станиславского объясняет генезис творческого самочувствия, раскрывает природу педагогической личностной выразительности, в частности педагогического воображения, лежащего в основе личностно- профессионального проектирования деятельности будущего учителя. [6].

Продуктивность педагогического воображения проверяется законами педагогической логики. Художественность педагогического воображения выступает как разновидность образного педагогического мышления. Если конкретизировать основные функции педагогического воображения студентов, то можно указать следующее:

- а) анализ (воображение участвует в оценке педагогической ситуации и помогает постичь ее причины);
- б) поиск (воображение способствует поиску оптимального решения педагогической задачи);
- в) прогноз (воображение помогает предвидеть возможные результаты воздействия).

В целом, с одной стороны, педагогическое воображение опирается на логику, а

с другой стороны, оно отмечено образностью, зримостью художественно-образного мышления, способность к предвосхищению и проектированию результата педагогической деятельности. К.С. Станиславский говорит о триумфирате воображения – сплаве трех элементов: ума, воли и чувства.

В соответствии с поставленной задачей использования технологий искусства, в частности театрального, разработан интегративный курс «Арт-педагогика», синтезирующий три области научного знания: искусство, психологию и педагогику и способствующий социокультурной адаптации будущего учителя с помощью искусства.

Результаты многолетнего внедрения арт-педагогики в учебный процесс образовательных организаций позволили разработать учебно-методическое пособие, содержащее технологический ресурс театральной педагогики в целях развития профессионально-творческого потенциала личности будущего учителя через систему эмоционально-образных механизмов [2].

В пособии представлены учебный план, учебная программа и модульное обеспечение курса арт-педагогики. Учебные модули сопровождаются контрольным блоком диагностики личностно- профессионального развития студентов в предметном портфолио. Итоговой работой по изучению курса выступают художественно-педагогические проекты студентов, реализующие проектно-технологические ресурсы искусства в процессе их личностно- профессионального развития.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. – Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014. – 118 с.
3. Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю. Компетентный подход в преподавании гуманитарных дисциплин в ССУЗ (концептуальные идеи). – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2008. – 23 с.
4. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография; под научн. ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. – 136 с.
5. Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, ориентированной на российско-европейское партнерство / под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. – 37с.
6. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. – Т. 2. Работа актера над собой. – Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / ред. и авт. вступ. ст. А.М. Смелянский. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.

УДК 378.026.9: 159. 953. 5

ТВОРЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПУБЛИКАЦИЙ В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Никольская О.Л.

*ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»,
Томск, e-mail: laz27olga@yandex.ru*

Проведен анализ «творчества» как предмета психолого-педагогических исследований и публикаций в философской и психолого-педагогической литературе. Выделен круг общих проблем исследования творчества: анализ творчества как конкретного явления с целью определения в нём специфических сторон и указания на общий характер соответствующих им закономерностей; проведен синтез итогов специальных исследований каждой из выделенных сторон с целью создания возможностей рационального управления ходом определённой творческой деятельности, ростом творческого потенциала. Изучив эти аспекты творчества, ряд учёных доказывает, что психология творчества – это не собирательное название, а область знания, исследующая одну из его сторон, движение которой подчинено психологическим закономерностям. Отмечается что последние два десятилетия теории творческого познания сохраняют проблематичность психологических аспектов понимания природы творчества. По данным анализа литературы утверждается, что процесс отставания понимания природы творчества от требований современных задач науки со всей отчетливостью можно заметить в разных вопросах: не решён значимый вопрос о критериях творчества и соответственно критериях творческой деятельности. Обсуждается понятие творческой деятельности, а именно определение критериев, где заканчивается работа педагога «по образцу», «шаблону» и где начинается действительно творческая деятельность. Представлены стадии творческой деятельности и их классификация авторами. Представлено понятие стратегии решения творческих задач; особенности мотивации деятельности творца, характеризующиеся как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности; выделены качества творческой личности: перцептивные, интеллектуальные. Обсуждается возникновение педагогики творчества, выступающей в форме фундаментальной науки и аккумулирующей основные гуманитарные идеи, связанные с творческой деятельностью человека, направляющей свои усилия на формирование общего творческого настроения личности, творческой активности. Проблема перехода к продуктивному творчеству становится одной из центральных в современной философии, в то же время являясь важнейшей педагогической проблемой. Представлен взгляд на образование будущего В.А. Разумного, который в основе новой системы образования видит педагогику, основанную на индивидуальном подходе, «гуманную педагогику», идеи которой развивали великие гуманисты, от Руссо до Толстого, авторы подлинно творческой теории образования (В. Килпатрик, А. Ферьер, С.Т. Шацкий). К основным принципам образовательного процесса он относит педагогическую задачу, освоения новым поколением науки выживания; выявление, формирование и укрепление на основе действий устойчивой потребности совершенствоваться и самосовершенствоваться (в том числе актуализировать творческий потенциал личности, человеческой способности к обучению); и, наконец, формирование ценностных представлений о смысле бытия, как ориентиров в интеллектуальном поиске, эмоциональном наслаждении и вере. Анализируются обозначенные В.А. Разумным творческие принципы новой дидактики (принципы индивидуализированного подхода, свободы самовыражения, синтеза в образовательном процессе интеллектуальной, эмоциональной, духовной деятельности на основе деятельности предметно-творческой и др.). Иными словами, актуальным для человечества стал переход от понимания человека, как «человека умелого» к пониманию его как «человека творящего, создающего». Данная методология творческой деятельности, положенная в основу педагогического процесса, потребует формирования нравственных и волевых качеств, духовного развития человека, решение проблем гуманизации и гуманитаризации. Все это позволяет говорить о приоритетной роли педагога в преобразовании общества, учителя, воспитателя, обладающего ярко выраженным гуманистическим творческим потенциалом, способного к саморазвитию, к инновационной деятельности.

Ключевые слова: творчество, критерии творчества и творческой деятельности, педагогика и психология творчества, качества творческой личности

CREATIVITY AS A SUBJECT PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH AND PUBLICATIONS IN THE OF PHILOSOPHICAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL LITERATURE

Nikolskaya O.L.

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, e-mail: laz27olga@yandex.ru

The analysis of «creativity» as a matter of psychological and educational research and publications in the philosophical, psychological and pedagogical literature. Highlighted common problems of research work: analysis of creativity as a specific phenomenon to define it in specific aspects and specifying the general nature of their respective laws; The synthesis of the results of specific studies of each of the selected parties in order to enable progress rational management of specific creative activity, the growth of creativity. After studying these aspects of creativity, a number of scientists argues that the psychology of creativity – this is not a collective name, and the domain knowledge, exploring one of its sides, the movement of which is subject to psychological laws. It is noted that the past two decades, the theory of creative cognition remain problematic psychological aspects of understanding the nature of creativity. According to the analysis of the literature states that the process of understanding the nature of the backlog of creativity from the requirements of modern science with all the tasks can be clearly seen in various matters not resolved a significant issue of criteria of creativity and creative activities according to the criteria. We discuss the concept of creative activity, namely the definition of criteria, which ends with the work of the

teacher «modeled», «template» begins and where really creative activity. Presents the stage of creative activity of authors and their classification. Presented by the concept of creative strategies for solving problems; Features of motivation of the creator, is characterized as an almost irresistible desire for creative activity; highlighted the quality of the creative person: perceptive, intelligent. We discuss the emergence of pedagogy of creativity, takes the form of fundamental science and accumulating basic humanitarian ideas associated with the creative work of man, directing its efforts to create a common creative spirit personality, creative activity. The problem of transition to productive work of becoming one of the central problems in modern philosophy, while at the same time being the most important pedagogical problem. Presented look at the education of the future V.A. Razumnogo, which is based on a new system of education sees pedagogy based on individual approach, «Humane Pedagogy», which develops the idea of the great humanists, from Rousseau to Tolstoy, author of the original creative educational theory (V. Kilpatrick, A. Ferer, S.T. Shatsky). The basic principles of the educational process he refers pedagogical task of development a new generation of science survival; the identification, creation and strengthening of sustainable actions based on the need to improve and cultivate (including actualize the creative potential of the individual, the human ability to learn); and finally the formation of valuable ideas about the meaning of life as landmarks in the search for intellectual, emotional pleasure and faith. Analyzes indicated V.A. Razumnym creative principles of the new didactics (principles of individualized approach, freedom of expression, synthesis in the educational process of intellectual, emotional, spiritual activities based on subject-creative activities and others.). In other words, mankind has become important for the transition from the conception of man as «Homo habilis» to understand it as a «creative person, is building». The methodology of creative activity underlying the educational process will require the formation of moral and volitional qualities, spiritual development, the problems of humanization and humanization. All this allows us to talk about the priority role of the teacher in the transformation of society, teacher, educator, has a pronounced humanistic creativity, capable of self-development, to innovate.

Keywords: creativity, the criteria of creativity and creative activities, education and psychology of creativity, the quality of the creative personality

В философском понимании «творчество есть активное взаимодействие субъекта с объектом, в ходе которого субъект целенаправленно изменяет окружающий мир, создает новое, социально значимое в соответствии с требованиями объективных закономерностей [17, с. 8]».

Исследователи стремились с давних времён познать творчество как предмет, создать «теорию творчества», осуществляя многократные попытки её построения.

Аристотель первым произвел разделение философии на теоретическую, практическую и творческую, полагая, что творческая философия с помощью риторики и поэтики позволяет понять существо самого человека, сделать его понятным другим и самому себе. В средневековой философии взгляд на проблему творчества связан с пониманием Бога как личности, свободно творящей мир. В эпоху Возрождения творческой деятельности придаётся «священный характер». Человек создаёт новый мир, красоту а, следовательно, творит самое высокое, что есть в мире, – самого себя. Он теперь независим от милости Бога, чтобы справиться с недостатками собственной природы. Человек сам теперь – творец, а потому фигура художника – творца является воплощением эпохи Ренессанса.

Наиболее полное представление об истории, направленности и характере теории творчества, на взгляд автора, даётся в работах С.О. Грузенберга. Исследователь классифицирует несколько типов теорий творчества [12, 13]. Это – философский тип, имеющий две разновидности: гносеологическую и метафизическую. Для философского типа характерно сближение с гно-

сеологией; главная задача этого типа теории творчества – познание мира в процессе художественной интуиции (А. Бергсон, Менде Биран, Н.О. Лосский, Платон, А. Шопенгауэр и др.). Рассматриваемая же ведущая проблема метафизического типа – раскрытие метафизической сущности в религиозно-этической интуиции (Ф. Аквинский, К. Ксенофан, В.С. Соловьев, Ф. Шеллинг).

Психологический тип теории творчества связан с рассмотрением проблем творческого воображения, интуитивного мышления, творческого экстаза и вдохновения, объективизации образов творчества первобытных народов, толпы, детей, творчества изобретателей (эврилогия), особенностей бессознательного творчества.

Следующий тип теории творчества, выделенный С.О. Грузенбергом, – интуитивный тип с эстетической и историко-литературной разновидностями. Проблема первой разновидности – раскрытие метафизической сущности мира в процессе художественной интуиции (А. Бергсон, Ф. Ницше, Платон, Ф. Шиллер, А. Шопенгауэр, Ф. Шеллинг и др.). Главными являются вопросы художественной интуиции в музыке, живописи, архитектуре и ваянии, вопросы зарождения художественных образов, происхождения художественных произведений, восприятия слушателя, зрителя. Вторая разновидность – историко-литературная (А.Н. Веселовский, В. Дильтей, Д.Н. Овсянко-Куликовский, А.А. Потенция и др.). В этой теории объектом изучения учёных выступает народная поэзия, мифы и народные сказки, ритм в поэзии, литературные импровизации, психология читателя и зрителя.

В результате исследований всей многообразной палитры теории творчества С.О. Грузенберг пришёл к выводу, что теория творчества не может быть отнесена к числу научных дисциплин. Это объясняется тем, считает С.О. Грузенберг, что имеющаяся теория является лишь тенденциозной группировкой отрывочных фактов и случайных эмпирических данных, «выхваченных» без всякого метода, без всякой системы и связи из разных областей наук и философского толкования человеческой сущности.

Всегда ли творчество рассматривается в этом аспекте? Обратимся к истории философии. В русской философии на первое место выдвигается ряд проблем: свобода, духовность, творчество. Философы Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.С. Соловьёв считают главным в человеке то, что определяется его внутренним миром, а не внешним окружением, хотя частично признают влияние социального бытия на личность. Особая роль в творчестве отводится интуиции: «Без основанной на вдохновении интуиции невозможна ... никакая объективная деятельность и никакое объективное познание...», – утверждал В.С. Соловьёв [38, с. 207].

Русский философ Н.А. Бердяев основной аспект творчества видел как прибавление, создание нового. Им классифицируются в творчестве два этапа:

– интуиция, «внутреннее познание», человек свободен, это познание внутри себя;

– реализация продуктов творчества – мастерство, искусство. На этом этапе человек связан с окружающим миром, зависит от других людей. В результате творчества получаются «охлажденные продукты культуры»: культурные ценности, книги, картины, учреждения, добрые дела. Н.А. Бердяевым в результате делается вывод: творчество зарождается в интуиции, а реализация его во власти мира, скована миром. Вероятно, подобная трактовка творчества является одним из ведущих положений христианского экзистенциализма Н.А. Бердяева [5].

В 20-м столетии изучение проблемы творчества находится под влиянием новых жизненно-важных требований общества. Научно-техническая революция, совершающаяся во второй половине двадцатого века, выдвигает условия к новым исследованиям творчества. Научные теории творчества, существующие ранее, считает Я.А. Пономарёв [32], недостаточно отражали уровень понимания природы творчества. Это касается, прежде всего, по Я.А. Пономарёву, отсутствия надёжных критериев для отличия творческой деятельности от нетворческой и природы психического (выражающегося в трактовке психического как конкретного,

тесно связанного со сведением психического к идеальному) [32, с. 12]. Решить вышеуказанные противоречия и трудности была призвана деятельность учёных по созданию психологии творчества. По утверждению Я.А. Пономарева, психология творчества, как наука, рассматривает психологический уровень организации творческой деятельности человека, например, психологический уровень организации деятельности, приводящей к научному открытию [32, с. 16].

Психология творчества в России начала формироваться в трудах потебистов, ветви теории словесности, истории литературы и искусства. Предпосылкой к развитию этого направления послужили философско-лингвистические работы А.А. Поттебни, изучавшего вопросы развития грамматического строя языка. Д.Н. Овсяннико-Куликовский и Б.А. Лезин – составитель и редактор сборников «Вопросы теории и психологии творчества» (1907–1923 гг.) – обратили внимание, работая в этой философско-лингвистической среде, на изучение общих проблем психологии творчества. В их работах был намечен своего рода классический эталон психологии творчества, выделены её узловые проблемы, ставшие затем традиционными. Наиболее значимое место в их исследованиях заняли *природа творчества и критерии творческой деятельности, методы их исследования, процессы творчества, творческие способности и качества личности*. Я.А. Пономарев, анализируя сущность теории психологии творчества потебистов, отмечает, что творчество трактовалось ими как особый вид экономии мысли [32, с. 21]. Механизмами творческой деятельности, по мнению данных авторов, являлась интуиция, бессознательная работа. Основным средством экономизации был язык, спрессовывающий мысль, благодаря влиянию бессознательной работы. Современному звучит, представляемая в исследованиях потебистов и необходимая для нашего исследования этапизация процессов творчества:

- 1) стадия труда;
- 2) бессознательной работы;
- 3) вдохновения.

Значимым для нашей работы является так же выделение потебистами специфических качеств творческой личности – фантазии, выдумки, уклонения в сторону от шаблона, оригинальности, субъективности, обширности знаний и т.п. Характерная особенность потебистского подхода к творчеству – глобальность, нерасчлененность проблемы. Это типичный образец этапа синкретического описания конкретных явлений.

На первом этапе зарождения психологии творчества как науки основной акцент ставится на интуитивный момент. Он обозначается как специфически психологический предмет исследования в общей проблеме творчества и как кульминационный пункт творческого процесса. Однако к середине 30-х годов XX века представление об интуиции в творчестве оказалось выведенным за грани отечественной психологии. В философской, социологической, психолого-педагогической литературе мы не найдем четкого и полного определения *интуиции*. В словаре иностранных слов дана трактовка слова «интуиция» как «чутьё, догадка, проницательность, основанная на предшествующем опыте», а в философском словаре интуиция трактуется как умение «пристально смотреть». Обобщая толкования интуиции, данные разными авторами, можно определить её как результат большой умственной работы [11], позволяющий мысленно сокращать путь познания [26] на основе быстрого почти мгновенного понимания ситуации и нахождения правильного решения [39].

В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез. В отличие от идеалистического понимания интуиции как внутреннего созерцания, состояния наития, благодаря которому человек познает истину якобы без участия логической последовательности, русский философ Д.В. Вильев считает [9, с. 13–19], что в основе интуиции лежит анохинский феномен «опережающего отражения». Интуитивное угадывание верного пути, предвидение оптимального выбора, перескакивание через промежуточные ступени – замечательные особенности творческой логики, основывающейся на чётком целеполагании, отборе важных и второстепенных факторов, на выработанном предшествующим опытом эвристико-продуктивном решении научных задач.

Таким образом, ведущие положения психологических проблем творчества на данном этапе можно обозначить вопросом: «В какой мере творчество есть сознательный труд?» Основное содержание исследования творчества превратилось в критику интуитивизма. В середине 50-х годов в научных публикациях отмечается возрождение психологического анализа процесса творческого акта, но уже на уровне более глубокой дифференциации общего подхода к проблеме творчества (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Кедров и др.). Исследования Б.М. Кедрова были посвящены, в частности, вопросам теории научного открытия в которых он уделил особое внимание изучению механизма интуиции, понимая ее как случайную ассоциацию, как

эффект пересечения ранее не связанных событий. На примере научного творчества Д.И. Менделеева, Б.М. Кедров характеризует механизм интуиции [16, с. 21–59], обращая внимание на то, что процесс научного творчества осуществлялся Менделеевым от единичного к особенному, а затем к всеобщему. Он указывал также, что при переходе от единичного к особенному мышление пользуется приёмами индукции, которая помогает определить вероятность гипотезы при имеющихся эмпирических знаниях. При переходе же от особенного к всеобщему мышление прибегает к интуиции. Механизм интуиции выражается в возникновении «подсказки» в момент решения трудной задачи, когда создаётся «трамплин» для преодоления «барьера» между особенным и всеобщим. Суть сделанного Д.И. Менделеевым открытия, по мнению Б.М. Кедрова, заключается в том, что он сопоставил несходные химические элементы и объединил все элементы в одну общую систему на основании общего принципа – соотношения величин атомного веса.

Немаловажным для нашей работы, является осмысление механизмов и закономерностей мыслительной деятельности, прежде всего, с точки зрения ответа на вопрос как управлять развитием творческого мышления педагогов, какие методы и приёмы использовать?

В связи с этим представляет интерес исследование В.Н. Пушкина, который делит творческую мыслительную деятельность на два вида – **аналитическую и эвристическую**: первый связан с наличием алгоритмов решения, с чёткой последовательностью умственных действий. Он требует много времени, так как человек осознаёт все этапы мыслительной работы, второй – **имеет в основе интуитивное мышление, способность к моделированию, творческому воображению, актуализированному умозаключением и здравым смыслом**.

Структура первого вида мыслительной деятельности включает, по В.Н. Пушкину, следующие этапы: осознание затруднения и анализ проблемной ситуации; определение основного затруднения и формулировка проблемы; поиск решения путём применения известных алгоритмов; решение проблемы и проверка правильности решения.

Структура второго вида близка к аналитической, но имеет свою специфику, первые два её этапа идентичны аналитическому виду, различие начинается с третьего этапа – поиска способов решения, который осуществляется с помощью выдвижения гипотез, т.е. конструирования новых алгоритмов; проверке правильности гипотез

путём применения на практике полученного решения. Различие между этими типами мыслительной деятельности начинается с третьего этапа – с поиска метода решения проблемы, в первом случае действуют законы дискурсивного мышления, во втором – не дискурсивного, когда в решении проблемы большое значение имеют догадка, предположение. Второй, эвристический тип мышления необходим для научного творчества, считает В.Н. Пушкин, характеризуя уровень профессионализма в научной деятельности [34], кроме того, формирование данного типа мышления способствует, на наш взгляд, так же и актуализации творческого потенциала педагогов, студентов.

Таким образом, в психологической науке того времени был выделен круг общих проблем исследования творчества:

- анализ творчества как конкретного явления с целью определения в нём специфических сторон и указания на общий характер соответствующих им закономерностей;
- синтез итогов специальных исследований каждой из выделенных сторон с целью создания возможностей рационального управления ходом определённой творческой деятельности, ростом творческого потенциала. Изучив эти аспекты творчества, ряд учёных доказывает, что психология творчества – это не собирательное название, (объединяющее материалы всех сторон изучения творчества как конкретного явления), а это область знания, исследующая одну из его сторон, движение которой подчинено психологическим закономерностям.

В последнее десятилетие теории творческого познания сохраняют проблематичность психологических аспектов понимания природы творчества. Процесс отставания понимания природы творчества от требований современных задач науки со всей отчётливостью можно заметить в разных вопросах.

Например, не решён значимый для нашего исследования вопрос о *критериях творчества и соответственно критериях творческой деятельности*. В настоящее время вызывает много разночтений и споров вопрос, что *такое творческая деятельность*? Однако, для нашей работы очень важно, определить, где заканчивается работа педагога «по образцу», «шаблону» и где начинается действительно творческая деятельность и как это оценить?

Группа учёных утверждает, подходя к творчеству как к комплексной проблеме, что изучение общей природы творчества выходит за сферу психологического исследования. Ряд современных зарубежных ученых, занимающихся вопросами науч-

ного творчества (Гизелин, Лаклен, Стайн, Тейлор и др.), соглашаются друг с другом в том, что хотя в области проблемы *критериев творчества* проделана большая работа, но до сих пор ещё не получено желаемых результатов. При этом авторы многих исследований разделяют точку зрения, согласно которой определение разницы между творческой и нетворческой деятельностью остаются совершенно субъективным. Сложность структуры творчества приводит исследователей к мысли о необходимости множественности критериев. Руководствуясь гипотезой о множественности критериев творчества, учёные ведут эмпирический поиск, который приводит к незначительным результатам. Согласно отечественной литературе, творчество определяется как «*деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью*».

Я.А. Пономарев выступает с критикой такого критерия при психологическом подходе к анализу творчества. Истории науки и техники известно множество фактов, когда блестящие достижения творческой мысли долгое время не обретали общественной значимости. Поэтому он утверждает, что нельзя согласиться с тем, что в период замалчивания деятельность их создателей не была творческой, а становилась таковой только с момента признания. В некоторых случаях, напротив, критерий общественной значимости имеет ведущее значение. Например, в непризнанных изобретениях, открытиях с психологической стороны акт творчества налицо, а в социальном смысле его нет. Учёный утверждает, что, кроме психологических причин в социальных взаимоотношениях, есть ещё какие-то дополнительные причины, которые определяют возможность творческого действия в данной среде [32, с. 41].

В связи с тем, что существуют разные уровни организации творчества (например, психическая сфера, социальная сфера, педагогическая и т.д.), в современной психологии ставится под сомнение правомерность поиска универсального критерия творчества. Для комплексного рассмотрения проблемы необходимо разработать ряд таких критериев, которые соответствуют разным сферам творчества. Успешность разработки каждого из таких специальных критериев находится в прямой зависимости от степени уяснения вопроса о сущности творчества, взятого в наиболее общем виде, – виде обобщения всех его проявлений на уровнях разных сфер. Изучение творчества под призмой только одной из форм психической деятельности человека является препятствием

целостному восприятию этого явления. Оно вырывает творчество из общего процесса развития мира, делает истоки и предпосылки творчества человека непонятными, закрывает возможность анализа генезиса акта творчества. Всё вышеназванное может послужить препятствием выделению ведущих характеристик творчества, вскрытию разнообразных форм, вычленению общих и специфических механизмов.

Я.А. Пономарёв утверждает, что **творчество** – чрезвычайно многообразное понятие и может рассматриваться в широком смысле как следствие взаимодействия материальных реальностей. Следовательно, «психологией творчества» как наукой берётся под сомнение сведение творчества лишь к деятельности человека. Более того, существует концептуальное утверждение, что творчество природы и творчество человека лишь разные сферы творчества, несомненно, имеющие общие генетические корни [31, 32]. Исходя из этого, творчество можно рассматривать как необходимое условие развития материи, образования её новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества. Творчество человека лишь одна из таких форм.

Объектом рассмотрения психологии творчества является так же большое многообразие проблем развития, формирования, проявлений творчества и обсуждения критериев творчества. Психологию творческого мышления успешно исследовал Я.А. Пономарев, установивший, что *только предварительная постановка творческой задачи способствует возникновению поисковой доминанты, которая активизирует последующую ориентировку человека в «ситуации подсказки»* [31].

Для характеристики творческой деятельности взрослых людей большое значение имеет исследование, осуществлённое Ю.Н. Кулюткиным, который установил особую значимость саморегуляции в мыслительной работе. Он показал, что творческий поиск включает в себя логические операции, ведущие к решению нестандартных задач, мотивационную сферу личности, активность и направленность на данный вид деятельности, эмоциональную регуляцию, ценностные ориентации и установок личности [19].

Объектом рассмотрения психологии творчества является также психологический анализ процесса творчества, проходящего несколько уровней интеллектуальной активности: *пассивный, эвристический и высший уровень интеллектуальной активности – креативный* [6, с. 37–39].

Представленные выше исследования уровней интеллектуальной активности положены в основу создания условий для стимуляции творческих процессов педагогов в нашей работе, так как, зная механизмы продвижения по интеллектуальным уровням, легче управлять и активизировать данный процесс.

Рассмотрение наиболее известных направлений в исследовании творческого мышления, характерных для первого этапа развития творчества (интуитивизм, теория бессознательной работы, теория конструктивного интеллекта, концепции проб и ошибок, теории детерминирующих тенденций и др.) [31], показывает, что все их достижения не выходят за границы описательно-объяснительного знания, остаются на уровне конкретного эмпирического подхода. Это обнаруживается, например, в результатах наиболее общей для всех перечисленных направлений проблемы – выделение стадий творческой деятельности и их классификации. Характеристика стадий творческого процесса занимает центральное место в трудах многих отечественных и зарубежных психологов (П.М. Якобсон, Т. Рибо, Ф.Ю. Левинсон-Лессинг, Б.М. Кедров, П.К. Энгельмейер и др.).

Классификации, предлагаемые разными авторами [14, 16, 41], отличаются друг от друга, но в своем общем виде имеют следующее содержание:

- 1) бессознательная работа – созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубация идеи;
- 2) переход бессознательного в сознание – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде;
- 3) сознательная. Переход бессознательного в сознание – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде. Работа – развитие идеи, её окончательное оформление и проверка.

Представления о *стадиях творческой деятельности* активно применяются нами в качестве моделей для помощи педагогам в поиске решения психолого-педагогических задач, и разработке дидактического инструментария для учащихся. Они служат ориентирами для педагогов, а также преподавателя ведущего занятия в том, *какие этапы в решении задачи уже пройдены, и над чем ещё необходимо работать для достижения цели* [29].

Для первого этапа решения творческих задач в ходе учебной деятельности педагогов немаловажным является вопрос,

насколько педагог хорошо понимает, на что направлено решение поставленной задачи, какие понятия инновационной технологии лежат в основе того или иного явления. Поэтому значимым для решения поставленных вопросов является изучение *теорий понимания*.

Хотя до сих пор нет единой психологической *теории понимания*, предпосылки для построения такой теории, по нашему мнению, уже созданы. Отечественными исследователями, начиная с И.М. Сеченова, уделено немалое внимание изучению проблемы *понимания*, его сущности, процессуально-динамических и содержательных особенностей (работы П.П. Блонского, Г.С. Костюка, А.А. Смирнова, Н.А. Менчинской, А.Н. Соколова, Н.Д. Левитова, С.Л. Рубинштейна и ряда других).

Понимание рассматривается как составная часть процесса мышления, которое начинается с постановки вопроса, его формулировки. *Именно формулирование стоящих перед субъектом проблем в виде вопросов является первой ступенькой к пониманию, которое неизбежно должно предварять поиск пути решения задачи, само решение*. Понимание опирается на память или на мышление; это и даёт основание говорить о непосредственном и опосредованном понимании.

Конечным моментом понимания может быть и догадка (или инсайт), когда сам процесс узнавания, сравнения протекает неосознанно, и субъект осознает лишь его конечный результат. Основным критерий понимания задачи – само решение и его правильность. Дополнительными критериями могут быть пересказы условия своими словами, комментарии к ним, рисунки, эскизы, различного рода объяснения, макеты, модели и т.п. При этом восполнение недостающей информации в самом условии способствует одновременно перекодированию условия задачи на свой «язык»: испытуемый выполняет чертеж так, как позволяют его знания и умения, точно так же он высказывает суждения, которые имеются у него «в запасе» и которые возникают при соотнесении знаний и конкретной проблемы. Анализ понимания, на наш взгляд, можно представить следующим образом. Понимание – это:

- 1) часть процесса мышления;
- 2) постановка вопроса и его формулировка;
- 3) предварительный поиск пути решения;
- 4) само решение;
- 5) опора на память и мышление;
- 6) раскрытие существенного в предмете;
- 7) опора на прежний опыт субъекта;

8) опора на «прежние» и «новые» ассоциации;

9) узнавание «что это такое»;

10) знания – основа понимания;

11) насыщенный мыслительный процесс;

12) опора на сведения;

13) сравнение предметов;

14) установление связей предметов;

15) различие предметов;

16) знание «что к чему»;

17) понимание – это распознавание + наименование предметов + осмысление + сопоставление + изучение развития + выяснение генезиса.

Описанные выше этапы творческой деятельности характеризуют работу исследователя только на коротких промежутках его работы над проблемой. Получить представление о работе исследователя на более протяженных участках времени даёт возможность понятие *стратегии решения творческих задач*. *Стратегия* – понятие масштабное, применимое к большим отрезкам времени, большому количеству действий. В психологии можно говорить о стратегии жизни, стратегии поведения, стратегии деятельности. Иерархию стратегий нарушать не следует.

В нашем исследовании мы создавали условия для педагогов при решении творческих задач, направляя их в учебном процессе на использование целого ряда стратегий *комбинаторных, реконструирующих и аналогизирующих*. Тренировка таких операций помогает, на наш взгляд, актуализации творческого потенциала [29].

Понятие «стратегия» независимо от того, как проявляются действия субъекта охватывают всю структуру процесса решения: подготовительные действия (понимание условия), планирующие (формирование замысла) и реализующие (проверка замысла, эксперимента). Как показывают исследования, все эти действия субъекта подчинены какой-то ведущей мыслительной тенденции в его интеллектуальном поведении. Эта доминирующая тенденция и определяет стратегию как таковую: *комбинаторную, реконструирующую и аналогизирующую*. Ведущая стратегия определяется по тому, какие действия по решению задачи будут определяющими, главными. Например, ведущими являются действия, связанные с поисками аналогов, тогда это будет стратегия поиска аналогов; а в соответствующих условиях – стратегия комбинаторных действий, стратегия реконструирующих действий. Если же существует примерное равенство, гармоничное сочетание названных действий, то эту стратегию можно назвать универсальной.

Немаловажным вопросом в решении задач нашего исследования, направленном на актуализацию творческого потенциала личности, является применение методов стимуляции решения творческих задач в учебном процессе. Разработкой данных методов занимались – Платон, Аристотель, Эпикур – философы, которые развивали у своих учеников творческое мышление в непринужденных постоянных дискуссиях. Наиболее известный метод стимуляции решения творческих задач – «синектика» (или «мозговой штурм»). Известным методом стимуляции решения творческих задач является метод морфологического анализа, сущность которого сводится к изучению самых различных вариантов, определяемых особенностями строения – морфологией (отсюда и название) создаваемого устройства. В соответствии с этим методом нужно не только предлагать логически напрашивающиеся варианты, а обязательно искать новые, еще не апробированные, максимально точно формулируя задачу; представляя по возможности все основные данные относительно создаваемого устройства, его отдельных составляющих, технических характеристик и т.д., составляя матрицы (карты) всех возможных вариантов по каждой из указанных технических характеристик, затем все данные суммируются и сопоставляются (автор метода морфологического анализа Ф. Цвики, 1942 г.). Не утратил своего значения до сегодняшнего дня «алгоритм решения изобретательских задач» Г.С. Альтшуллера [2, 3, 4] и метод «гирлянды ассоциаций» Г.Я. Буша.

Нами была предложена структура творческого потенциала, компонентами которой является система свойств, качеств личности [29]. Нахождению ансамбля именно этих свойств личности, способствовало знакомство с ранним периодом исследований творчества, где называются качества творческой личности.

В числе перцептивных особенностей личности, обладающих огромным творческим потенциалом, чаще всего отмечались: необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость. К числу интеллектуальных относят – интуицию, могучую фантазию и др.; среди характерологических особенностей подчеркивались: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность; особенности мотивации деятельности творца характеризуются как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности. Были предложены и своеобразные критерии объективной оценки

творческой потенции. Но эти исследования не стали доминирующими, а породили ряд новых проблем в определении качеств творческой личности.

В последние десятилетия исследования по вопросам качеств творческой личности, творческих способностей приобрели широкий размах за рубежом, особенно в США (Андерсон, Д. Айян и др.). Исследователи дополнили перечень определенных качеств, позволяющих судить о творческом потенциале личности в любой сфере, в том числе и педагогической. Вот только некоторые из них:

- 1) гибкость;
- 2) способность легко приспосабливаться к новому;
- 3) способность определять ценность явлений и выводов;
- 4) способность к сотрудничеству (С.И. Поздеева, 2004) [30];
- 5) умение удивляться и приходить в замешательство в столкновении с новым и необычным;
- 6) способность «рождаться каждый день заново»;
- 7) энтузиазм, внутренняя зрелость;
- 8) уверенность в условиях неопределенности и многое другое [4].

В современной психологии сделана также попытка разделить людей творческого склада на два типа: дивергентов и конвергентов. Первые – способны к широкому аспекту творческой деятельности, легко устанавливают отдаленные связи между несоединяемыми и несопоставимыми понятиями и явлениями. Вторые – склонны к узким, целенаправленным, глубоким и конкретным исследованиям [33].

Ведущими вопросами современного состояния проблемы творчества остаются: врожденное и приобретенное в творческих способностях, общая и специальная одаренность (А.В. Кулемзина, 2004) [18], специфические способности, развитие творческих способностей на протяжении жизни человека, тестологическое изучение творческих способностей, их воспитание и т.п. Критическое рассмотрение этих вопросов доказывает, что психология творчества сохраняет за собой большие возможности научной систематизации и рациональной организации процесса формирования творческой личности.

Новые социальные запросы помимо удовлетворения любознательности требуют *рационального управления деятельностью человека*. Решающее значение в эффективном развитии данной проблемы принадлежит *педагогике творчества*, выступающей в форме фундаментальной науки. Разработке методологических принципов исследования педагогики творчества придавалось

исключительно большое значение в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, В.И. Андреева. Педагогика творчества аккумулирует основные гуманитарные идеи, связанные с творческой деятельностью человека, направляет свои усилия на формирование общего творческого настроения личности, творческой активности. Проблема перехода к *продуктивному творчеству* становится одной из центральных в современной философии, в то же время являясь важнейшей педагогической проблемой. Для нашего исследования определенным интерес представляет взгляд на образование будущего В.А. Разумного, доктора философских наук, профессора. Он в основе новой системы образования видит педагогику, основанную на индивидуальном подходе, «гуманную педагогику», идеи которой развивали великие гуманисты, от Руссо до Толстого, авторы подлинно творческой теории образования (В. Килпатрик, А. Ферьер, С.Т. Шацкий). К основным принципам образовательного процесса он относит,

– во-первых, педагогическую задачу освоения новым поколением науки выживания;

– во-вторых, выявление, формирование и укрепление на основе действий устойчивой потребности совершенствоваться и самосовершенствоваться (в том числе актуализировать творческий потенциал личности, человеческой способности к обучению); и, наконец,

– формирование ценностных представлений о смысле бытия, как ориентиров в интеллектуальном поиске, эмоциональном наслаждении и вере [35].

Обозначенные В.А. Разумным творческие принципы новой дидактики (принципы индивидуализированного подхода, свободы самовыражения, синтеза в образовательном процессе интеллектуальной, эмоциональной, духовной деятельности на основе деятельности предметно-творческой и др.) можно назвать своеобразными ориентирами в формировании творческой личности педагога нового типа. Во всем мире признается определяющей роль творческого и образованного человека. Иными словами, актуальным для человечества стал переход от понимания человека, как «человека умелого» к пониманию его как «человека творящего, созидającego». Данная методология творческой деятельности, положенная в основу педагогического процесса, потребует формирования нравственных и волевых качеств, духовного развития человека, решение проблем гуманизации и гуманитаризации. Все это позволяет говорить о приоритетной роли педагога в преоб-

разовании общества, учителя, воспитателя, обладающего ярко выраженным гуманистическим творческим потенциалом, способного к саморазвитию, к инновационной деятельности. В этом ракурсе, с нашей точки зрения, одной из важных психолого-педагогических проблем творческой деятельности является проблема создания в коллективе атмосферы творческих взаимоотношений, создание условий, благоприятствующих творчеству. Комплекс таких условий многообразен. Он начинается с создания ситуаций, благоприятствующих интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы, и кончается воспитанием необходимых способностей, качеств личности творца, созданием творческого климата в педагогическом коллективе.

Творческий потенциал педагога, студента реализуется в педагогическом творчестве, поэтому современные представления о механизмах и закономерностях протекания педагогического творчества являются основополагающими для нашего исследования [29].

Проблема развития и повышения профессионального мастерства педагога отличается исключительной сложностью и многоплановостью. Это обусловлено специфическими особенностями педагогической деятельности, сложностью объектов педагогического взаимодействия и разнообразием условий их целенаправленного преобразования.

Исследованию проблемы педагогического творчества педагога и вузовского преподавателя, влиянию личности педагога и его профессионально значимых качеств на результаты обучения и воспитания посвящены труды Ю.К. Бабанского, Ф.Н. Гоноболина, В.А. Дмитриенко, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, В.В. Краевского, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, К.Д. Ушинского и др.

Деятельность учителя как сотворчество, совместную деятельность исследует Ю.В. Сенько, С.И. Поздеева [30]; условия, при которых протекает творческий процесс – В.А. Моляко, Г.Х. Вахитова [8]; психологические принципы и механизмы формирования творческих способностей, одаренности – Т.И. Артемьев, Л.А. Венгер, И.П. Колошина, П.М. Яковсон [41], А.В. Кулемзина и др.; педагогический аспект проблемы развития творческой личности представлен в работах Ш.И. Ганелина, Л.В. Занкова, М.И. Скаткина и др.

Для отечественной педагогики творчество характерно исследование учебно-творческих задач, методов проблемного обучения, являющихся средством педагогической организации творческой деятельности. Значительные заслуги в разработке данных

проблем принадлежат таким ученым, как Г.С. Альтшуллер, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.Д. Никандров, И.С. Якиманская и др. Российскими учеными экспериментально доказана возможность управления развитием творческого педагогического мышления, совершенствования стиля умственной творческой деятельности в процессе обучения.

Так Р.П. Скульский выделяет такие особенности творческого педагогического мышления:

1. Его актуализация в процессе решения задач, которые возникают в многообразных педагогических ситуациях и которые объединяет прямое или косвенное «присутствие» личности ученика. Поэтому педагогическое мышление всегда осуществляется на фоне оперирования образами динамических объектов и отличается особой подвижностью и гибкостью.

2. Теоретико-практический характер педагогического мышления, так как в педагогической деятельности теоретические задачи тесно переплетены с практическими.

3. Эмоциональность, так как педагогическая деятельность обязательно устанавливает те или иные отношения между людьми, которые имеют определенную эмоциональную окраску [37].

О «новом мышлении», «новом способе мышления», новом «стиле (строе) мышления человека XXI века» пишет В.С. Библер, подчеркивая, что «новое мышление» может помочь человеку, способно «сознание сосредоточить, творчески претворить», дать возможность личности в современную эпоху реализовать свою жизненную программу, найти себя, обрести смысл жизни.

Для формирования особого стиля высокопродуктивной умственной деятельности, который характерен для системного творческого мышления, необходимо особое обучение – проблемное. Характеризуя проблемное обучение, отечественные дидакты, опираясь на точку зрения психологов о том, что целью такого обучения является формирование творческого мышления и усвоение знаний в результате собственной познавательной активности субъекта, сформулировали суть, основные черты проблемного обучения, а также методы, необходимые для его организации.

Большинство педагогов считают, что суть проблемного обучения – это оптимальное сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения знаний, но акцент делается на развитии мыслительных способностей, на воспитании творческой самостоятельности обучаемых. Поэтому существенной чертой проблемного обучения

является постановка проблемы без «открытия» средств решения, что естественно требует от обучаемых высокой умственной активности, которая дает способность к творческой деятельности и формирует продуктивный (творческий) тип мышления.

Схема творческой поисковой деятельности предложена профессором М.М. Зинюхиной: вопрос – (проблема) многовариантный поиск решения – выбор оптимального решения [15, с. 37].

Опираясь на работы психологов и педагогов, мы можем сделать вывод о том, что системное творческое мышление является высокопродуктивным мышлением. Для его формирования необходимо осуществлять познавательную мотивацию в обучении, что, в свою очередь, потребует использования схемы творческой поисковой познавательной деятельности на учебных занятиях вместо традиционной.

В этой связи особый интерес для нашего исследования представляют работы двух крупнейших дидактов И.Я. Лернера и М.М. Скаткина [24, 36]. Эти авторы обратили внимание, что, несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, каждый человек может реализовать её на разном уровне. Только целенаправленное обучение даст возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей.

Представление о творческой личности как духовно-нравственной целостности легло в основу современной *теории развития творческой личности* (ТРТЛ), разработанной Г.С. Альтшуллером и И.М. Верткиным. Творческая личность, согласно теории Г.С. Альтшуллера и И.М. Верткина, должна обладать комплексом качеств:

- наличие значительной, новой и общественно полезной цели;
- наличие пакета рабочих планов, регулярный контроль за выполнением этих планов;
- высокая работоспособность (в выполнении планов);
- хорошая техника решения творческих задач, входящих в проблему;
- способность отстаивать свои цели, «умение держать удар», не поддаваться обстоятельствам;
- результативность: частичные и положительные результаты уже на пути к цели [4, с. 117–118]. Ю.Б. Гатанов выделяет необходимые для личностной самореализации следующие качества:
 - 1) творческое мышление;
 - 2) инициативность;
 - 3) способность к обоснованному риску;
 - 4) уверенность в себе;
 - 5) адекватную самооценку;

- 6) мотивацию достижения;
- 7) высокую работоспособность [10, с. 93].

Среди основных принципов новой теории педагогики наряду с принципом демократизации всей системы образования и принципом соревновательности разных моделей школ, методов и программ обучения В.С. Шубинский называет принцип креативности (от лат. *Creo* – созидание) – ориентация на творческие («инновационные», как он их ещё называет) процессы в педагогике, на формирование творческой личности [40].

Творческий процесс, по мнению В.С. Шубинского, – это создание новых общественно значимых материальных и духовных ценностей. С целью привести к какому-то общему знаменателю звенья творческого процесса для ориентации на них всех видов творчества учащегося он вводит понятие «творческие ситуации», что является более общим по сравнению с понятием «проблемные ситуации».

Выделяют 6 общих звеньев, характерных для любых видов творчества:

- 1) звено столкновения с новым;
- 2) звено творческой неопределенности, то, что называют «муками творчества»;
- 3) звено скрытой работы;
- 4) звено эврики. Здесь осознаются стратегия решения проблемы, идея, замысел;
- 5) звено развития решения (идеи замысла) – эвристический этап;
- 6) звено критики, подтверждения и воплощения.

Проблема творчества – предмет исследования многих зарубежных ученых. Мы солидарны с теми, кто считает, что педагог, студент и окружающая культура не создают человека [25]. Они не рожают в нём способности любить или быть любопытными, философствовать или творить. Скорее, они дают возможность, благоприятствуют, побуждают, помогают тому, что существует в зародыше, стать реальным и актуальным. Последнее в наших силах, и мы должны всемерно помогать растущей личности раскрыть, развить свои способности.

Это понимание в основе исследований Дж. Айяна: творческие способности действительно можно развивать, их можно даже поднять на ещё более высокий уровень [1].

Дж. Айян выделяет четыре качества, из которых в наибольшей степени, по мнению автора, складывается творческий дух, и называет их Я.Д.Р.О. – то есть сердцевиной духа творчества [1, с. 30]:

- Я. – «Я хочу знать» (любопытность).
- Д. – Действенность (энергичность).
- Р. – Риск (готовность рисковать).
- О. – Открытость новому.

Автор называет 10 основных стратегий, которые, по его мнению, позволят человеку творчески решить задачу:

- 1. Поддерживайте связь с другими людьми
- 2. Создайте вокруг себя обогащающую жизненную среду
- 3. Вылезайте из своего футляра – путешествуйте
- 4. Развлекайтесь, играйте и шутите
- 5. Расширяйте свой кругозор – читайте
- 6. Приобщайтесь к искусству
- 7. Используйте современные технологии
- 8. Воспользуйтесь возможностями Могущества Разума
- 9. Выпустите на волю свое альтернативное сознание
- 10. Загляните в глубь своей души.

Эти стратегии, считает Дж. Айян, помогут проложить путь в лабиринте многочисленных препятствий, блокирующих свободу мышления и сковывающих усилия по внедрению новых идей в жизнь.

Но поиск путей совершенствования педагогического труда часто ведется без надежных ориентиров, необходимых научных знаний о сущности педагогического творчества, о его социально-педагогических функциях, принципах организации, без необходимой тесной связи теории и практики. Поэтому результаты профессионально-педагогической деятельности нередко далеки от ожидаемых [37]. Одна из причин этого – недостаточная подготовка педагогов к творческой деятельности. К сожалению, педагогической наукой проблема развития педагогического творчества исследована недостаточно, т.к. педагогическое творчество сравнительно недавно стало предметом изучения педагогов. Деятельность в педагогической сфере редко оценивалась как творчество. Лишь с 50-х годов, в первую очередь благодаря исследованиям видного психолога Б.М. Теплова, появилось более широкое толкование творчества, было доказано, что деятельность педагога очень часто носит исследовательский характер, как деятельность ученого [39]. Обучение и воспитание человека – процесс сложный, требующий не только глубоких знаний, устойчивых педагогических навыков и умений, высокого уровня педагогического мастерства, общей культуры, наличия специфических личностных качеств, но и значительной доли творчества. Деятельность педагога, при всей её внешней простоте и кажущейся доступности для любого, можно сравнить с айсбергом, у которого над водой высится лишь вершина, а основная часть недоступна прямому наблюдению.

Сегодня творчество рассматривается в аспекте целостности человека (Ананьев Б.), с позиции развития и саморазвития личности (Куриленко Л.В., 2002; Киселёва О.О., 2002; Панина Т.С. 2000); необходимости развития творческой активности профессионала (Дорофеев С.Н., 2000; Гайдай С.Н. 2004). В настоящее время доказывается, что на основе творчества формируется новое сознание человека Вазина К.Я. [7].

В педагогической системе аргументируется необходимость создания единого образовательного пространства, на основе рефлексивной технологии, опирающейся на развитие рефлексивных способностей, создании условий для развития творческой деятельности человека на основе индивидуального жизненного опыта [7].

По нашему мнению, деятельность педагога – это, прежде всего творчество. Каждый педагог в той или иной степени должен быть способен к игровому, научному, техническому, художественному творчеству или хотя бы знать их особенности, чтобы разгадать способности учащихся, заинтересовать их, пробудить потребность в соответствующем виде деятельности, в творчестве. Но часто педагогическое творчество учителя – мастера рассматривают только в условиях реального урока. При этом, как правило, в тени остаются вопросы о путях достижения педагогического мастерства, вопросы, актуализирующие стимульные аспекты творчества, создание оптимального варианта деятельности педагога, последовательно увеличивая в нем удельный вес творческих элементов. Создание условий для выявления, актуализации и проявления творческих способностей каждого педагога и педагогического коллектива позволят реализовать, на наш взгляд, и его творческие возможности в деятельности. Конечно, это далеко не все проблемы творчества, которые рассматриваются педагогикой, но на основании изложенного ясно, что творческая деятельность не является предметом какой-либо одной отрасли научных знаний. На современном этапе развития науки проблема творчества стала междисциплинарной. Исследованием различных ее аспектов занимаются философы, социологи, экономисты, психологи, педагоги, науковеды и другие ученые.

Так или иначе, творчество – всегда развитие самого субъекта деятельности, его самосознания, чувств, способностей, оценок и т.п. Применительно к деятельности педагогов именно это субъективное творчество оказывается на переднем плане.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что **творческая деятельность** – это особый вид человеческой деятельности, для которой характерны следующие признаки:

1. Разрешение проблемы, решение творческой (для конкретного субъекта) задачи. С точки зрения учебно-воспитательного процесса творческая задача рассматривается рядом авторов (Г.С. Алтшуллер, А.Н. Леонтьев, Ю.Н. Кулюткин) как цель, заданная в определенных условиях и должна быть нестандартной [2, 4, 19, 21, 22]. Творческий поиск начинается с осознания проблемы, её формулирования, а заканчивается разрешением. Чем больше неизвестных содержит задача, тем большая творческая активность необходима для её решения.

2. Деятельность является творческой, когда её субъект открывает новый (для себя) способ решения творческой задачи. Под способом надо понимать не только формирование навыков, умений, технологии деятельности, но и мотивационно-ценностные компоненты личности, интуицию, открытость для дальнейшего творчества.

3. Творческая деятельность, как правило, предполагает рациональное комбинирование существующей информации, в результате чего появляется новое знание, расширяющее границы предшествующих (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Я.А. Пономарев и др.).

4. Для творческой деятельности необходимы личностные качества, творческие способности, ценностные ориентации. Социальные условия, педагогическое воздействие развивают или угнетают эти качества.

Таким образом, **творческая деятельность – это, прежде всего, способ реализации личности, определенная интеллектуальная, поведенческая, деятельностная реакция на объективные условия, на проблемную ситуацию.**

Нас проблемы творческой деятельности интересуют, прежде всего, с точки зрения актуализации творческого потенциала личности студентов, будущих педагогов, а также с точки зрения актуализации творческого потенциала личности практикующих педагогов. И в этом смысле можно особо говорить о ряде свойств и качеств, необходимых для субъективно творческой деятельности в процессе обучения. Доминирование творческих качеств, установок, ценностных ориентаций над нетворческими позволяет говорить о наличии в структуре личности значимого и эмпирически измеряемого, актуализируемого творческого потенциала.

К числу достаточно определенных и измеряемых творческих качеств личности студента, будущего педагога относится, на наш взгляд:

- 1) готовность к обоснованному риску, смелость;
- 2) принятие самостоятельных решений;
- 3) способность генерировать новые идеи, открытость новому;
- 4) интеллектуальная активность;
- 5) воля и высокая работоспособность;
- 6) потребность в самосовершенствовании;
- 7) уверенность в себе, оптимизм;
- 8) критический взгляд на себя и окружающее;
- 9) творческое отношение к усвоению профессиональных знаний, целеустремленность.

Этот перечень может быть дополнен, но он достаточен, на наш взгляд, для выявления и актуализации творческого потенциала личности будущих и практикующих педагогов начальных классов. Ограничиваясь анализом лишь некоторых проблем философско-психологического и педагогического учения о творчестве, можно заключить, что знание его сущности, условий развития, закономерностей построения необходимы для реализации любой деятельности, в том числе и педагогической.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и современного состояния профессионального педагогического образования можно выделить следующие особенности педагогического творчества:

– это, прежде всего, процесс преобразования человеком человека, творение человека через пробуждение его внутренних сущностных сил, это мера творческой самореализации личности;

– это – всегда сотворчество: оно тесно связано, сопряжено как с творчеством каждого учителя, так и с творчеством педагогического коллектива;

– умение управлять своими психическими состояниями, ориентациями и импровизациями;

– самостоятельность – от целеполагания до оценки результатов;

– временная спрессованность общей структуры творческого процесса педагога;

– специфичность результата педагогического творчества (он, как правило, не материализован и сказывается не сразу);

– сочетание, органическое единство педагогических целей и морально-этических установок педагога. Данные выводы выдвинули на первый план личность учителя, его неповторимую творческую индивидуальность.

Не претендуя на полный анализ исследований в области творчества, мы остановились на тех аспектах, которые являются в нашем понимании принципиально важными для формулирования концепции актуализации творческого потенциала педагога [29].

Список литературы

1. Айян Д. Эврика! 10 способов освободить ваш творческий гений. – СПб., 1997.
2. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательного творчества // Вопросы психологии. – 1956. – № 6.
3. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: 1979.
4. Альтшуллер Г.С., Верткин И. М. Рабочая книга по теории развития творческой личности. –4.1 и II, – Кишинев: 1990.
5. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. – М.: 1989.
6. Богоявленская А.Е. Позитивная роль затруднений студентов при обучении дидактике в развитии их познавательной самостоятельности // Формирование профессиональной направленности и творческой индивидуальности будущего педагога. Мат-лы межвуз. конф. препод. и студ. педагог. фак-та по итогам научно-исслед. работы за 1996 год. – Тверь, 1997. – 211 с.
7. Вазина К.Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен: монография. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 295 с.
8. Вахитова Г.Х. К проблеме творческого становления дошкольников в игровой деятельности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2003. – Вып. 2 (34). – С. 51–53.
9. Вилькеев Д.В. Роль гипотезы в обучении // Сов. Педагогика. – 1967. – № 6.
10. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1.
11. Громов Е.С. Художественное творчество. – М., 1970.
12. Грузенберг С.О. Психология творчества. – Минск, 1923.
13. Грузенберг С.О. Гений и творчество. – Л., 1924.
14. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974.
15. Зиновкина М.М. Обучение творчеству будущих инженеров в техническом вузе // Личность, рынок и профессиональное становление молодежи : сб. мат-лов : междунаrodn. симпоз. – ТГПИ, 1994.
16. Кедров Б.М. Научное открытие и информация о нём // Научное открытие и его восприятие. – М., 1971.
17. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994.
18. Кулемзина А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики. – М., 2004. 265 с.
19. Кулоткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М., 1970.
20. Курочкина Л.Д. Новые технологии обучения // Нач. шк. – 1993. – № 2.
21. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е издание. – М., 1972.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
23. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – В 2-х т., Т.2, – М.: Педагогика, 1983.

24. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1986.
25. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
26. Мирская Е.З. Ученый и современная наука. – Ростов н/Д., 1971.
27. Никольская О.Л. Творческая деятельность как предмет психолого-педагогических исследований и публикаций // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 2 (8). – С. 69–80.
28. Никольская О.Л. Дидактико-эвристическое обеспечение творческой деятельности как одно из необходимых условий подготовки современного педагога // Аспирант. – 2015. – № 6 (июнь). – С. 37–41.
29. Никольская О.Л. Психолого-педагогические основания актуализации творческого потенциала педагога. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 304 с.
30. Поздеева С.И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребёнка: монография. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 168 с.
31. Пономарёв Я.А. Психология творческого мышления. – М.: АПН РСФСР, 1960.
32. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976.
33. Просецкий П.А., Семиченко В. А. Психология творчества. – М.: Прометей, 1989.
34. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М., 1967.
35. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. М., 1995.
36. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984.
37. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М.: Педагогика, 1986.
38. Соловьев В.С. Философские начала цельного знания. – Соч. В 2 т. – 2-е изд. – М., 1988.
39. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
40. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М., Знание, 1988. (серия «Педагогика и психология» № 8, 1988).
41. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. – М., 1934.

УДК 371.134

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Свидерская С.П.

БУСО КО «Особый ребенок», Калининград;

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, e-mail: stefanik@rambler.ru

В настоящее время все более актуальными становятся вопросы самореализации личности педагога. Это связано с тем, что система современного российского образования постоянно реформируется и модернизируется, и успех этих реформ зависит от педагога. В процессе самореализации у человека формируются такие качества личности, как гибкость мышления, открытость новому опыту, внутренняя мотивация деятельности и другие. Поэтому рассмотрение проблемы самореализации личности педагога дает возможность ответить на ряд вопросов, в том числе: Как помочь современному педагогу достичь успеха в профессиональной деятельности? Как сделать эту деятельность более продуктивной и востребованной? Какие условия необходимы для того, чтобы нынешний педагог смог быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения?

Ключевые слова: профессиональная самореализация педагога, научно-исследовательская деятельность, современное российское образование

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE TEACHER THROUGH RESEARCH ACTIVITIES

Sviderskaya S.P.

BUSO KO «Special Child», Kaliningrad;

Baltic Federal University. I. Kant, Kaliningrad, e-mail: stefanik@rambler.ru

Currently, it is becoming increasingly important question of self-realization of the individual teacher. This is due to the fact that the system of modern Russian education is constantly being reformed and modernized, and the success of these reforms depends on the teacher. In the process of self-realization of a human form such personal qualities as flexibility of thinking, openness to new experience, intrinsic motivation, and other activities. Therefore, consideration of the self-identity of the teacher problem gives the opportunity to answer a number of questions, including: How to help the modern teacher to succeed in their professional activities? How to make this activity more productive and marketable? What conditions are necessary in order to present the teacher was able to quickly and adequately respond to the changes taking place?

Keywords: professional self-realization of teachers, research activity, the modern Russian education

Проблема самореализации

Так как проблема самореализации носит междисциплинарный статус, существует множество точек зрения на данный феномен. До сих пор исследователи не пришли к единой точке зрения: одни продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека быть самоактуализирующейся личностью (О.Г. Кливер, И.В. Костерина), другие, отрицают такую предопределенность (Е.А. Коломиец, Л.В. Овчаренко), третьи считают самореализацию формой, в которой осуществляется самовыражение и самоактуализация человека (И.Б. Дерманова, Т.В. Луговская). Термин «самореализация» не имеет четко-го и однозначного определения и в разных источниках интерпретируется по-разному. Кроме того, в теории развития личности наблюдается употребление в общем контексте двух терминов: «самореализация» и «самоактуализация». Данные термины часто употребляются в исследовании проблем

жизненного пути человека, его личностного становления. Однако разные исследователи либо разделяют эти понятия, например, рассматривая самоактуализацию как наивысший этап раскрытия всех своих возможностей и способностей, а самореализацию как механизм развития личности (Т.А. Бутова, Е.Е. Вахромов, С. Кудинов, Т.В. Луговская, Л.В. Овчаренко), либо считают данные понятия синонимичными (И.В. Костакова, С.Д. Максименко, И.С. Морозова, Н.А. Никашина).

Теория самореализации является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в западной психологии и описывается в работах таких исследователей, как А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг. В центре внимания гуманистической психологии находится проблема воспитания и развития гармоничной и компетентной личности, максимально реализующей свой потенциал в интересах личностного и общественного роста. Теория самореализации

предлагается в качестве метода решения этой проблемы. Основопологающей для гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самореализации является необходимым фактором полноценного развития человека. Таким образом, согласно представителям гуманистического направления, самореализация личности имеет социально детерминированный характер.

У А. Маслоу и К. Роджерса термин «самореализация» не используется, а используется термин «самоактуализация» в качестве его синонима. В трудах А. Маслоу и К. Роджерса самоактуализация рассматривается как осознанное стремление человека к реализации своих потенциалов и одновременно как механизм и процесс развития личности.

Вместе с позитивной точкой зрения на природу человека, К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией к актуализации. Она представляет собой «свойственную организму тенденцию развивать все свои способности, чтобы сохранять и раскрывать личность» [43]. Наиболее важным аспектом тенденций к актуализации, по мнению К. Роджерса, является стремление человека к самоактуализации. Тенденция к самоактуализации – это процесс осуществления человеком на протяжении всей его жизни своих возможностей с целью стать полноценно функционирующей личностью.

А. Маслоу исследовал самоактуализацию в рамках иерархии человеческих потребностей. Он утверждал, что все человеческие потребности можно представить в виде иерархической структуры, начиная с физиологических потребностей – в воздухе, пище и воде. Затем идут четыре уровня психологических потребностей – в безопасности, любви, уважении и самоактуализации. Появлению одной потребности обычно предшествует удовлетворение другой, более насущной. Соответственно, самоактуализация является последней и наивысшей стадией в иерархии потребностей человека [24]. В одной из своих работ А. Маслоу определяет самоактуализацию как стремление человека к тому, чтобы стать тем, кем он способен стать, тенденцию актуализировать то, что содержится в его внутреннем потенциале. Ученый также считал, что самоактуализация освобождает человека от дефицита проблем роста и от невротических проблем

жизни, но при этом мы имеем дело не с отсутствием проблем, а с движением от ненастоящих проблем к настоящим. А. Маслоу подчеркивает, что выбор в пользу роста, в направлении самоактуализации должен осуществляться человеком в каждой ситуации выбора, а отказ человека от усилий по реализации своих возможностей чреват возникновением патологии: нервными или психическими расстройствами, соматическими заболеваниями или деградацией. Таким образом, самоактуализация, по А. Маслоу, является процессом, заключающимся в реализации человеком своего внутреннего потенциала, заложенного в нем первоначально. Такой процесс является естественным проявлением человека, жизненной необходимостью и условием полноценности человеческого существования.

В рамках понимания самоактуализирующей личности К. Роджерсом и А. Маслоу можем сделать вывод: самоактуализирующаяся личность определяется как тип личности, для которой характерно стремление к самосовершенствованию, к полноценному общению, реализации своего потенциала, достижению всего того, что она хочет в жизни и творчестве.

Такие исследователи, как Э. Фромм и Г. Олпорт, отмечают, что именно стремление к самореализации представляет огромную ценность, так как является показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. В свою очередь, гармоничное развитие человека и реализация его личностного потенциала становятся все более необходимым для нормального функционирования и прогресса общества.

Следует отметить, что авторы гуманистического направления не дают точного определения терминам «самоактуализация» и «самореализация» и ограничиваются философским подходом, утверждая, что человек сам творит свою жизнь, ставит перед собой цели и определяет пути их достижения.

В философии проблеме самореализации присваивается особый методологический статус. С одной стороны, самореализация выступает как объяснительный принцип, отражающий универсальное основание бытия человека в мире, который он создает сам; с другой – как предмет конкретного исследования, целью которого является формирование образа «целостного человека». В философии существуют такие подходы к пониманию самореализации личности человека: «самореализация как средство развития сознания, самосознания, самопознания»; «самореализация как реализация потребностей в самостабилизации»; «идея человека как «автора самого себя»;

«самореализация как частное проявление самодвижения материи»; «самореализация как основной путь движения человека к личностной зрелости и одна из существенных его потребностей»; «самореализация как естественный путь самотворчества»; «самореализация как функция человека, долг перед самим собой и человечеством» [19].

В отечественной психологии существует ряд исследований, посвященных самореализации и самоактуализации, из них работы А.М. Кириченко, М.И. Ситниковой, С.А. Мульковой, Е.Е. Вахромова, С. Кудинова, Т.А. Буровой, Г.М. Зараковского, М.С. Иванова, М.С. Яницкого, И.В. Золотухиной, Э.В. Галажинского, В.Е. Клочко, А.А. Мишина. Однако все они неоднозначны в своих подходах к проблеме самореализации и не дают достаточно полной картины интересующего нас понятия.

Ученые М.С. Иванов и М.С. Яницкий [13] выделяют два основных направления в теориях самореализации: биологизаторские теории (З. Фрейд и другие) и теории роста (У. Дембер, Ж. Пиаже, Р. Уайт и другие). В биологизаторских теориях понятие самореализации используется в значении адаптации в результате реализации человеком своих возможностей и способностей. Личности здесь отводится пассивная позиция, она не стремится к развитию и осуществлению своих потенций, это происходит само собой в процессе жизни. В теориях роста, развития и достижения человек, наоборот, понимается как активный, деятельный субъект, стремящийся к развитию тех или иных качеств. Поэтому в данном направлении исследований важное место занимает проблема мотивации деятельности. Самореализация здесь, в свою очередь, выступает как самостоятельное и сложное психическое явление, не сводимое к адаптации и являющееся функцией сознания.

В.Е. Клочко отмечает, что самореализация поднимается на уровень сверхадаптивной активности человека, но полагает при этом, что существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от самореализации как сопутствующего явления к самореализации как осознанному способу существования личности [16]. Следовательно, самореализация – это осознанный процесс, требующий от человека волевых усилий, активности и целеустремленности.

Современное представление о самореализации разработано в основном в русле второго направления. Именно поэтому, говоря о процессе самореализации, важно уделить особое внимание его мотивационному компоненту, а также специфике дея-

тельности, в которой будет осуществляться самореализация.

При всем многообразии теорий, подходов и взглядов на феномен самореализации личности, позиции различных исследователей объединяет понимание стремления к самореализации как ведущей движущей силы личности.

Исследователи процесса и феномена самореализации в социогуманитарных дисциплинах (Д.А. Леонтьев, Р.А. Зобов, Л.Е. Климова, Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, Л.А. Коростылева, М.С. Иванов и др.) отмечают в своих определениях связь самореализации с творчеством. Например, Д.А. Леонтьев связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека. Он понимает творческую самореализацию как одну из ведущих движущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее в деятельности [23]. Понятие «самореализация» Л.А. Коростылевой понимается в контексте совместной деятельности как «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [20].

Некоторые современные исследователи в области психологии (Л.А. Коростылева, Р.А. Зобов, И.Г. Сощенко, А.Ю. Фимин и др.) указывают на обусловленность самореализации общением с другими людьми и, таким образом, обращают особое внимание на социальный аспект проблемы самореализации. М.С. Иванов и М.С. Яницкий, разрабатывая модель напряжений самореализации, считают, что стремление к самореализации выступает как генерализованная потребность и одновременно как техническая переменная, представляющая собой сумму всех актуальных потребностей человека. Процесс самореализации определяется авторами как «последовательность достижения результатов деятельности, причем как объективных, имеющих социальную значимость, так и индивидуальных, имеющих субъективно осознаваемую значимость» [13, с. 22]. Таким образом, самореализация направлена не только на удовлетворение личностных потребностей самого человека, но и на общее благо общества, в котором он живет и трудится.

По мнению Э.В. Галажинского, самореализация предстает как специфическая форма, в которой проявляется самоорганизация личности как открытой психологической системы [10, с. 132.]. Особое внимание привлекает к себе понятие «открытость»,

которое можно отнести к основным характеристикам самореализующейся личности, стремящейся к взаимодействию с другими людьми и готовой к получению нового жизненного опыта и знаний в результате этого взаимодействия.

Авторы О.О. Богатырева и Т.Д. Марцинковская [3] рассматривают профессиональную и личностную самореализацию, а также описывают их взаимосвязь. Исследователи также отмечают, что направленность на предметную, деловую сферу является важным показателем гармоничного сочетания карьерного роста (который отождествляется с профессиональной самореализацией) и обретения человеком смысла жизни.

Л.С. Выготским было объединено понятие «самореализация» с понятием «жизнь» и определено как стремление зрелого человека во внешнем плане «осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром» [9, с. 128.].

Самореализацию можно рассматривать также в рамках синергетической парадигмы. Применение принципов синергетики в психологических исследованиях с каждым годом представляет все больший интерес. Это объясняется тем, что личность является сложной самоорганизующейся системой, пути развития которой непредсказуемы. И синергетика, по мнению некоторых ученых, дает нам возможность понять, как способствовать собственным тенденциям развития личности человека. Как считают Л.С. Подымова и Л.Н. Макарова, «синергетика позволяет рассмотреть категории случая и выбора в виде возможности самореализации» [33, с. 90].

Б.Ф. Чечет интерпретирует возникновение потребности в самореализации и процесс самореализации как синергетические феномены и предлагает новое определение самореализации личности, основанное на синергетическом подходе: «Самореализация – это жизнь, построенная по ключевым моментам индивидуально сформированной картины мира, репрезентирующей сущность личности. Феномен самореализации связывает сущность личности, её жизнедеятельность и окружающий её мир. Это – сложный и противоречивый процесс, связанный с рядом внутренних состояний, чувств, оценок, выражаемый метафорой «состоявшаяся жизнь». Противоположные состояния, когда личности не удаётся осуществить себя, отражены в понятиях «фрустрация», или «отчуждение» [44]. «Картину мира» автор понимает как синоним понятия «мировоззрение».

С позиции синергетического подхода, самореализующаяся личность – это открытая, самостоятельная система, зависимая от внешних и внутренних условий, а также способная принимать различные направления своего развития. Данные закономерности представляют возможность определить и спрогнозировать реально осуществимые варианты и стратегии осуществления профессионального развития педагога. В рамках синергетической парадигмы можно также исследовать как прогрессивные модели самореализации, так и регрессивные, например, профессионально-личностные деформации педагога, когда процесс самореализации обретает неустойчивый и неконструктивный характер. Это может быть причиной либо выбора неверного профессионального пути, либо неадекватностью представлений о себе и своей профессии, либо преобладания каких-либо отрицательных индивидуальных качеств и неспособностью контролировать их, либо отсутствия условий, обеспечивающих профессиональную и личностную самореализацию педагога.

Еще одной проблемой самореализации является ее уровневая природа.

Ученые М.С. Иванов и М.С. Яницкий в системе уровней самореализации личности выделяют три основных уровня: уровень актуальной самореализации, уровень потенциальной самореализации и уровень актуальных целей [13, с. 22]. Данные уровни рассматриваются авторами в рамках модели напряжений самореализации. Под напряжением здесь понимается расхождение между желаемым и действительным, актуальным и потенциальным, создающее побуждение к действию. Таким образом, уровни самореализации связаны с различными противоречиями, возникающими в сознании личности. Именно противоречия являются главным стимулом на пути к саморазвитию и самореализации.

Л.А. Коростылевой [21] были выделены четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме, уровень смысло-жизненной и ценностной реализации. Для лиц с самым низким – примитивно-исполнительским уровнем самореализации – характерен внешне и внутренне простой (инфантильный) жизненный мир. Потребности таких людей сводятся к витальным, гедонистическим, а поведение характеризуется непродуктивными действиями, не направленными на самореализацию своей личности. Индивидуально-исполнительский уровень самореализации соответствует внутренне

простому и внешне сложному жизненно-миру человека, где в основном удовлетворяются отсроченные потребности витального плана. Реализация ролей и норм в социуме осуществляется на фоне внутренне сложного и внешне простого мира человека посредством ценностного переживания, когда субъекту достаточно осуществить выбор или принять решение, а его реализация гарантирована легкостью внешнего мира. И наконец, высший уровень самореализации соотносится с внутренне и внешне сложным творческим жизненным миром, а главная внутренняя необходимость субъекта этого мира – воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом.

Э.В. Галажинский, проанализировав типологию Л.А. Коростылевой, отметил, что в данной типологии нет дифференциации понятий степени самореализации и ее уровня. По его мнению, степень указывает на полноту самореализации, а уровень – на ее качество. Вследствие этого, автор предлагает разработать новую модель уровней самореализации и при определении основных критериев проявления самореализации исходит из представления о том, что «в основе детерминации самореализации личности лежат процессы производства психологических новообразований общесистемного порядка, порождение которых определяет характер и форму открытости системы во внешнюю среду» [10, с. 132.]. Среди таких новообразований особое внимание Э.В. Галажинский уделяет смыслам, констатирующим факт соответствия определенных секторов жизненного мира человека его потребностям и ценностям, которые констатируют соответствие этих секторов возможностям человека.

Изучив множество источников, выделим основные подходы в рамках теорий саморазвития, самореализации и самоактуализации личности:

1. *Экзистенциальный подход*. Самореализация (самоактуализация) – стремление познать смысл жизни и сущность своего «Я»; это естественное разворачивание заложенных в индивиде потенциалов.

2. *Философский (гуманистическое направление)*. Самореализация (самоактуализация) – залог полноценного и гармоничного развития личности, важна для блага общества и всего человечества. Имеет социально детерминированный характер.

3. *Синергетический*. Самореализующаяся личность – система, характеризующаяся открытостью, самостоятельностью, способностью принимать различные направления своего развития.

4. *Субъектный*. Самореализация выступает как процесс, состояние и свойство субъекта; заключается в построении субъектом пути своей собственной жизни.

5. *Функционально-уровневый*. Самореализация рассматривается на различных уровнях. Степень и качество самореализации можно оценить.

6. *Динамический*. Самореализация зависит от характера активности личности и от ее способности организовать и направить события в желаемом направлении.

7. *Аксиологический*. Самореализация – реализация личностью высших целей, основанных на высших идеалах и ценностях.

8. *Деятельностный*. Самореализация – осуществление своих возможностей посредством деятельности, труда.

9. *Творческий*. Саморазвитие личности происходит через творческую самореализацию. Творческая самореализация – процесс осуществления творческих замыслов, позволяющий личности максимально реализовать свои способности и потенциал.

10. *Полисистемный*. Самореализация – единство ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых, рефлексивно-оценочных характеристик человека.

Понятие «самореализация»

Обратимся к определению понятия «самореализация». Как уже было отмечено нами ранее, в современной науке понятие «самореализация» довольно размыто и до сих пор не имеет четкого определения. Вероятно, это связано с наличием большого количества различных научных школ и подходов к изучению личности и ее развития. Кроме того, термин «самореализация» часто употребляется наряду с термином «самоактуализация», многие авторы используют оба понятия как синонимы.

Термин «самоактуализация» впервые был использован нейрофизиологом Куртом Гольдштейном, специализировавшимся на лечении последствий черепно-мозговых травм. На первом этапе в клинической практике он понимал под «самоактуализацией» активацию неких внутренних ресурсов организма, до травмы не проявлявших себя, результатом действия которых является способность организма к реорганизации, восстановлению свойств личности после перенесенного ранения или травмы. Он считал, что любой организм, и в особенности человеческий, стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Процесс выявления этих возможностей он рассматривал в качестве основного мотива и цели

человеческой жизни. В более поздних работах К. Гольдштейн перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека. Существование индивида отождествляется с реализацией его сущности, а невозможность самоактуализации предстает одновременно как причина и как главное следствие душевных недугов.

В Современном словаре по общественным наукам находим: «Самоактуализация – это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [41, с. 379]. В Словаре по образованию и педагогике термин «самоактуализация» означает «...стремление человека к наиболее полному развитию своих качеств, способностей, потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала, путь к полноценной, внутренней богатой жизни» [34, с. 53]. Такое же определение представлено и в Современном словаре по педагогике [38]. Таким образом, в данных источниках прослеживается общее понимание термина самоактуализация с К. Гольдштейном, А. Маслоу и К. Роджерсом.

В Словаре конфликтолога А.Я. Анцупова [1] находим: «Самоактуализация (от позднелат. *actualis* – действительный, настоящий) – желание стать всем, чем возможно». Здесь представлено определение в психологическом аспекте и сделан акцент на то, что отсутствие возможностей самоактуализации является одной из скрытых глубинных причин конфликтов. Создание условий для самоактуализации ребенка в семье и школе, взрослого на работе и в обществе выступает важной предпосылкой профилактики многих видов конфликтов.

Итак, в различных областях науки термин «самоактуализация» используется и интерпретируется примерно одинаково, обозначая стремление человека к актуализации своего внутреннего потенциала.

Е.Е. Вахромов [8] выделяет следующие особенности деятельности человека, направленной на самоактуализацию:

- объект, на который направлена деятельность и субъект этой деятельности совпадают (действие направлено на самого себя);
- эта деятельность сопровождается конкретными, описуемыми результатами в реальности и изменениями в субъекте деятельности, попадающими под определение «развитие», «рост»;
- хотя эта деятельность и выглядит самодостаточной, основанной исключительно на внутреннем потенциале, «самости» – достижение требуемых изменений в реальности и себе не может быть достигнуто вне «ситуации», без опосредования «другими»;

- хотя в этой деятельности человек использует свои задатки и способности, тесно связанные с наследственными факторами, социальные и средовые факторы определяют результаты этой деятельности в большей степени, чем наследственные;

- эта деятельность предполагает самотрансцендирование: ни одна из целей не может считаться окончательной, конечной.

Термин «самоактуализация» тесно связан с такими понятиями, как: саморазвитие, самосовершенствование, самовоспитание, самопознание, самообразование, самоосуществление и самовыражение.

Изучив определения вышеперечисленных терминов в различных словарях по педагогике и психологии [18; 34; 35; 36; 37; 38], дадим их общее понимание:

Саморазвитие – это активное развитие человеком самого себя в направлениях, определенных врожденными особенностями и способностями; обогащение способностей и качеств человека в ходе целесообразной деятельности и присвоения социального опыта. Носит в основном стихийный характер.

Самосовершенствование – осознанный процесс развития личности, в результате которого формируются и развиваются личностные качества и способности. Происходит вследствие соотнесения поступков с выработанным идеалом, сопровождается переоценкой себя.

Самовоспитание – это сознательная работа личности по формированию и совершенствованию у себя положительных личностных качеств, преодоление своих недостатков в соответствии с имеющимися идеалами и ценностями. Мотивом самовоспитания выступает недовольство собой и несоответствие себя своим идеалам. Возникает вследствие самоанализа. Эффективно при адекватной самооценке и соответствии реальным способностям и возможностям человека.

Самопознание – познание человеком самого себя. Включает в себя следующие процессы: развитие познавательных способностей, накопление материала для познания, изменение личности. Самопознание есть фактор саморазвития и самосовершенствования человека.

Самообразование – форма индивидуальной учебной деятельности человека, направленная на приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи обучающего. Возможно при следующих условиях: видение жизненного смысла в учении, сознательная постановка целей самообразования, способность к самостоятельному мышлению, самоорганизация,

самоконтроль. Является необходимой составляющей саморазвития.

Самовыражение – выражение своей индивидуальности, оригинальности и самобытности в каком-либо виде деятельности с целью проявить себя.

Самоосуществление – «процесс исполнения экзистенции... это воплощение человеком всех своих сущностных сил в свое существование с целью обретения значимости себя, уверенности в себе и в своей жизни; это конечный результат всех усилий, потенциалов, стремлений, воплощаемых в жизнь» [28].

Большинство из перечисленных понятий давно используются в отечественной педагогике и психологии, за исключением термина «самореализация», который часто используется в качестве синонима термина «самоактуализация». Возникает проблема терминологической неопределенности, что приводит к затруднению формирования единого научного аппарата в теории самореализации. Действительно ли понятия «самореализация» и «самоактуализация» имеют одинаковое значение во всех исследованиях? И оправдано ли отождествление данных понятий в современной науке?

У исследователей Т.А. Буровой и Г.М. Заракковского находим: «Стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей и способностей называют самоактуализацией, а стремление к их претворению в жизненной практике – самореализацией» [7]. Исследователь Н.В. Овчаренко, проанализировав исследования авторов И.Б. Дермановой, О.Г. Кливер и Т.В. Луговской, интерпретирует понятия следующим образом: «Самоактуализация – это развертывание личностного потенциала, который отображает родовую сущность и индивидуальную особенность человека в виде определенного идеала, и соответственно актуализируется потенциал, будущее; этот процесс своими истоками имеет внутренний мир человека, его сущность, основывается на духовных ценностях... Самореализация – это процесс воплощения личностью своих имеющихся способностей в жизнь с целью самоутверждения...» [30, с. 143]. Автор также отмечает, что процесс самореализации может происходить в эгоцентрическом направлении. В Большом толковом социологическом словаре находим: «Самореализация (self-actualization) – реализация потенциала личности» [5, с. 178]. То есть, здесь речь идет о деятельной стороне процесса самореализации, так как понятие означает практический аспект деятельности на внешнем плане, поступки и действия,

направленные на выполнение жизненного плана. В Педагогическом энциклопедическом словаре самореализация – «одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [31, с. 253]. Здесь имеем дело с ожидаемым результатом воспитания личности, который включает в себя удовлетворение личностных амбиций человека, его образование, соответствующее служебное положение, творческую состоятельность и прочее. Однако, с точки зрения интересов общества, человек может считать себя реализованным только в том случае, если его планы имеют общественно полезную направленность, ведь личность с ярко выраженным антисоциальным поведением так же может считать себя реализованной, однако в данном случае самореализация будет отрицательно направленной. В таком случае, в данном понимании речь идет о самореализации, направленной на общественное благо в результате продуктивной деятельности самореализующегося человека.

Вышеперечисленные исследования показывают одну из позиций в отношении различия понятий «самореализация» и «самоактуализация» в современной науке. Эта позиция рассматривает самоактуализацию как стремление человека к выявлению и развитию своих потенциальных возможностей; означает процесс развития личности на когнитивном уровне. Самореализация понимается как результат осмысления и выявления личностью своих возможностей, реализация их в жизненной практике.

Существует и другой подход к размежеванию понятий «самореализация» и «самоактуализация». Современный исследователь В Словаре по образованию и педагогике самореализация означает «наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей» [34, с. 53]. С.И. Кудинов дает следующее определение: «... самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [22]. Данное определение имеет что-то общее с взглядом Е.Е. Вахромова. Оба они понимают самореализацию как процесс внутренний, включающий в себя результат осмысления личностью собственных возможностей. Е.Е. Вахромов считает, что самоактуализация «...имеет значение деятельности как процесса, трату сил

(от латинского корня *actus* – поступок), имеющую вещественный результат...», а «самореализация» означает мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане. Самореализация проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого)» [8]. Прежде чем совершить акт самоактуализации, человеку необходимо сознательно поставить перед собой цели и выработать стратегию их достижения. Именно постановка целей и выработка необходимой стратегии происходят в процессе самореализации. По мнению Е.Е. Вахромова, самоактуализация и самореализация оказываются двумя неразрывными сторонами одного процесса, который включает в себя развитие и рост. И результатом такого роста является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал.

Уточним соотношение между понятиями «актуализация» и «реализация». Реализация (*realization*), в истолковании Новейшего англо-русского, русско-английского словаря [29], – это, прежде всего, осознание, понимание, т.е. мыслительная (когнитивная) деятельность. А термин «актуализация» (*actualization*) имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня *actus* – поступок), имеющую вещественный результат. Таким образом, согласно данному анализу, понятие «самореализация» может означать мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую работу, осуществляемую на внутреннем плане, а самоактуализация – работу на внешнем плане, процесс выполнения задуманного, осуществления спланированной деятельности. Тогда самореализация проявляется в построении, корректировке и перестройке человеком концепции личностного развития, картины мира и жизненного плана, осознании им результатов своей деятельности. Побуждением к реализации своих возможностей для человека, вероятно, служат противоречия между образом жизни и образом мысли.

Итак, наблюдаются две основные позиции авторов в понимании терминов «самоактуализация» и «самореализация»:

- Первая позиция: Самореализация – результат осмысления и выявления личностью своих возможностей, реализация этих возможностей в жизненной практике; самоактуализация – желание, стремление личности к выявлению и развитию своих потенциальных возможностей.

- Вторая позиция: Самореализация – деятельность на когнитивном уровне, мыслительный процесс, осознание и понимание личностью своих возможностей; самоактуализация – деятельность как процесс, трата сил, имеющая практический, вещественный результат.

Уточним определение термина в рамках нашего исследования: самореализация – это процесс выявления, осмысления и осуществления человеком своих возможностей, раскрытие внутреннего потенциала личности в какой-либо сфере ее жизнедеятельности, либо в жизни в целом. При этом большое значение имеет мотивационная сфера личности, в связи с тем, что самореализующийся человек всегда имеет актуальную потребность в самореализации, а процесс самореализации возможен только в результате усилий, основывающихся на стремлениях, желаниях и воле человека.

Профессиональная самореализация педагога

Следующей интересующей нас проблемой выступает степень разработанности понятия «профессиональная самореализация педагога».

Термин «профессиональная самореализация» в разных исследованиях интерпретируется по-разному, но общее понимание данного термина в психологии и педагогике заключается в следующих формулировках:

- это реализация себя в профессии;
- это интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и результат осуществления им в профессиональной деятельности своей индивидуальности, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы (психолог Е.А. Гаврилова);
- это один из аспектов личностной самореализации, происходящей в контексте профессиональной деятельности.

Самореализация педагога отличается от самореализации другого профессионала специфическими видами деятельности, которую выполняет педагог:

1. Образовательная (проведение лекционной и других видов работ с целью образования и воспитания (учеников, студентов).
2. Методическая (разработка учебных программ, подготовка методической копилки (разработка конспектов занятий, сбор методического материала), составление и оформление методических рекомендаций для других педагогов, ведение другой методической документации).

3. Организационная (организация аудиторной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся (воспитанников, учеников, студентов), организация своего рабочего времени и др.).

4. Рефлексивно-творческая (самооценка, оценивание себя со стороны других, оценка результатов своей педагогической деятельности, педагогическое планирование и проектирование, понимание чувств и мыслей других людей, взгляд на событие или явление со стороны другого человека; творческое отношение к педагогической деятельности, креативность).

5. Коммуникативная (взаимодействие с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, научным сообществом, руководством).

6. Научно-исследовательская (осуществление научно-педагогического исследования, внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику, управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся, участие в научных мероприятиях и др.).

7. Инновационная (участие в инновационных проектах, разработка новых методик в области преподаваемых дисциплин, поиск новых, более эффективных способов и приемов преподавания и др.).

Данные виды деятельности требуют немалых затрат сил и энергии. Это связано, прежде всего, с необходимостью одновременного использования целого ряда соответствующих знаний и умений в условиях сложного и динамичного образовательного процесса, эффективность которого целиком и полностью зависит от самого педагога.

С наиболее серьезными трудностями в овладении всеми перечисленными видами деятельности сталкиваются начинающие педагоги, которые неизбежно проходят длительный процесс первичной адаптации. При этом они переживают не только профессиональные и дидактические трудности, но и социально-психологические. Это связано с недостаточностью педагогического опыта и методической подготовки, страхом перед аудиторией, коммуникативными трудностями, отсутствием достаточного уровня знаний в предметной области, неумением правильно оформлять и вести документацию. Таким образом, начинающий педагог, выступая организатором учебной деятельности, вынужден длительное время включаться в специфику такой разнонаправленной работы. Чтобы успешно справляться с возникающими затруднениями, начинающему педагогу необходимы знания планирования и организации деятельности, информационные знания и умения, коммуникативные

навыки и многое другое. Данные вопросы лежат в области теории профессиональной самореализации.

Вопросами самореализации педагога занимались не многие авторы (И.В. Золотухина, А.М. Кириченко, А.А. Мишин, С.А. Мулькова, М.И. Ситникова, В.Б. Чупина), в то время, как саморазвитию и самореализации личности школьников, студентов, специалистов в различных областях деятельности, таких, как бизнес и других, посвящено немало исследований. Вероятно, поэтому до сих пор нет точного определения термина «профессиональная самореализация педагога». Проблема профессиональной самореализации педагога все еще остается неразработанной. Остаются незатронутыми вопросы самореализации педагога в отдельных видах деятельности, например, в научно-исследовательской деятельности, требующей особого внимания в связи со сложностью и многогранностью данного процесса.

В своей работе, посвященной проблеме самореализации личности преподавателя в педагогическом общении, С.А. Мулькова пишет: «Самореализация – это высшая стадия развития зрелой личности, осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества с другими людьми, путем осознания и постоянного преодоления внутренних и внешних противоречий для полного раскрытия своих сил и способностей, при котором личность становится субъектом своего развития» [27, с. 31]. Говоря о педагоге, автор выдвигает положение о том, что личностная самореализация влияет на профессиональную успешность педагога, однако неоднозначно определяет ее. Способность к самореализации, по ее мнению, отражается на особенностях педагогического общения.

А.М. Кириченко рассматривает проблему профессиональной самореализации учителя и предлагает такое определение: «Профессиональная самореализация учителя – это совокупность проявления индивидуальных профессионально-личностных качеств и свойств педагога, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности в многомерной педагогической и социальной деятельности» [15, с. 10]. Основными характеристиками данного процесса автор выделяет репродуктивность и творчество, широту или ограниченность проявления в системе образования и обществе в целом. Существенными показателями эффективности профессиональной самореализации являются достижения учащихся в учебе, удовлетворенность учителем ходом воспроизведения и развития своих

индивидуальных профессиональных и личностных качеств, а также успешность стратегий профессиональной деятельности.

Свой вклад в развитие теории самореализации преподавателя внесла М.И. Ситникова. В одном из своих исследований она пытается разобраться в понятии «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы» на основе использования родовидовой цепочки, включающей в себя понятия «самореализация личности», «профессиональная самореализация личности», «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя вуза». В связи с тем, что одним из видов профессиональной самореализации вузовского преподавателя является его профессионально-педагогическая самореализация, данный термин определяется как «индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза» [40, с. 17]. Согласно определению, можно заключить, что важным аспектом в самореализации личности преподавателя является осуществление им рефлексивной и творческой деятельности, предполагающей не только его взаимодействие с самим собой, но и с окружающей его средой.

Также М.И. Ситникова вводит понятие «ситуативной самореализации», которая является единицей профессиональной самореализации преподавателя и характеризуется прерывностью в рамках пространства и времени. Ряд таких ситуативных самореализаций способствует наиболее полному развертыванию потенциальных возможностей самореализации преподавателя.

Существует также ряд исследований, посвященных деятельности педагога, но в своем большинстве они рассматривают проблемы адаптации, психолого-педагогической подготовки, формирования профессионализма в обучении, развития творческих способностей, формирования отдельных компетенций педагога и другие частные аспекты. Однако, согласно нашей позиции, при формировании готовности педагога к профессиональной самореализации, необходим учет всех составляющих педагогической деятельности и сторон личности педагога. Это доказывает рассмотренный нами ранее полисистемный подход к проблеме самореализации.

На основании нашего исследования мы сформулировали свое определение поня-

тия: **профессиональная самореализация педагога** – это процесс выявления, осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, включающий в себя:

- внутреннюю мотивацию педагогической деятельности;
- целенаправленность профессиональной деятельности;
- целенаправленность процессов саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самовоспитания;
- осуществление педагогом научно-исследовательской деятельности на основе научно-исследовательских знаний и умений;
- педагогическую рефлексивную, анализ и оценку педагогом результатов собственной деятельности;
- планирование дальнейшего процесса самореализации на основе полученных результатов, корректировки целей, задач и способов планируемых действий.

Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности

Научно-исследовательская деятельность выступает сегодня неотъемлемой частью деятельности школ, вузов и других учебных заведений. Исследователи в области педагогики считают, что «учебный процесс оказывается эффективным только в случае обеспечения его наиболее способными и активными в научных исследованиях преподавателями» [2]. Преподаватель не должен из года в год излагать студентам один и тот же материал. Любой курс, читаемый им, должен непрерывно обогащаться наукой. Поэтому каждый преподаватель должен постоянно следить за развитием науки в своей области преподавания, обобщать ее богатейший опыт, учитывать запросы общества.

В соответствии с Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, одной из основных задач вуза является «развитие наук и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе». В связи с этим, роль преподавателя состоит не только в развитии и передаче студентам научных знаний, но и в формировании у студентов умений и навыков собственной научной деятельности.

В Профессиональном стандарте педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного

профессионального образования, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от сентября 2015 г. № 608н, в разделе 3.8 к должностям (профессиям) «старший преподаватель», «преподаватель», «ассистент», помимо прочих, прописаны такие требования к опыту практической работы, как «систематические занятия научной, методической, художественно-творческой или иной практической деятельностью, соответствующей направленности (профилю) образовательной программы и (или) преподаваемому учебному курсу, дисциплине (модулю)», а также требования к старшему преподавателю: «стаж научно-педагогической работы не менее трех лет, при наличии ученой степени (звания) – без предъявления требований к стажу работы». В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» № 544н, утвержденном Министерством труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года (с изм. от 25.12.2014), в разделе 3.1.1. к необходимым умениям педагога в рамках общепедагогической деятельности относится организация различных видов внеурочной деятельности, в том числе учебно-исследовательской. Далее в разделе 3.1.2. к трудовым действиям педагога по воспитательной деятельности относится «развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей». Таким образом, современный педагог должен уметь не только организовать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, но и сформировать у своих воспитанников познавательный интерес и желание к изучению предметов и явлений окружающего мира. Способность организовать деятельность учащихся зависит не только от общепедагогических умений учителя, но и от умений его собственной исследовательской деятельности. Учитель должен сам владеть теми компетенциями, которым он обучает своих учеников. В связи с этим, исследовательская компетенция должна выступать необходимым условием профессиональной самореализации как преподавателя вуза, так и учителя.

Успешность научно-исследовательской деятельности педагога основывается на комплексе личностных свойств, отношений, талантов, внутренней мотивации, чувстве профессиональной принадлежности, социальной значимости и удовлетворенности результатами своего труда.

Обращение к информационным технологиям, проектной деятельности, руководство научно-исследовательской деятельностью обучающихся, овладение современными средствами в педагогической деятельности, разработка новых методик обучения – все это способно обеспечить более успешную профессиональную самореализацию в том случае, если педагог имеет представление о различных видах своей профессиональной деятельности, владеет соответствующими компетенциями. Но, как правило, большинство педагогов испытывают затруднения в овладении необходимым количеством профессиональных знаний и умений. Поэтому возникает необходимость в формировании готовности педагога использовать в своей работе все инновационные направления. Мы видим решение этой задачи во включении педагога в научно-исследовательскую деятельность.

Вопросы целостного становления личности педагога в научно-педагогической деятельности, связанные с повышением его активности в профессии, с формированием у него стремления и готовности к профессионально-личностному росту и развитию своего научно-педагогического потенциала, требуют своего решения и системного анализа процессов самореализации субъекта научно-педагогической деятельности.

Современному педагогу необходимо уметь сочетать в своей работе педагогическую и научно-исследовательскую деятельность. Это сложная задача, ведь оба названных вида деятельности имеют разную специфику и требуют определенных способностей, знаний и умений. Таким образом, одной из важных задач выступает установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью.

Единство педагогической и научной работы преподавателя рассматривается в исследованиях Р.Н. Абдеева, А.В. Барбанщикова, Г.А. Белова, Т.Б. Гребенюк, З.Ф. Есарева, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, М.И. Ситниковой, Л.Н. Макаровой.

Общие проблемы логики и методологии научного исследования рассмотрены в трудах И.Г. Безуглова, В.Ф. Беркова, П.В. Копнина, В.В. Лебединского, А.И. Ракитова, В.С. Степина, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина, А.В. Юревич и других. Методологические аспекты педагогической науки исследовали В.И. Андреев, М.Н. Берулава, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Б.Г. Лихачев, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и другие.

В педагогической литературе обстоятельно рассмотрены требования к научно-педагогическому исследованию; опубликованы монографии, учебные пособия и методические рекомендации по подготовке докторских и кандидатских диссертаций (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, Ф.А. Кузин, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.М. Новиков, В.М. Полонский, Я. Скалкова, М.Н. Скаткин), курсовых и дипломных работ по педагогике (С.И. Брызгалова, В.И. Журавлев, Н.А. Сорокина).

Анализ научно-исследовательской деятельности показывает, что человек реализует в ней такие качества, как самостоятельность и организованность, интеллект и познавательные способности, компетентность и профессионализм, и целый ряд других, не менее важных качеств. Научное исследование представляет собой тяжелый труд и является деятельностью, включающей в себя две стороны: творческую и организационную. Известно, что научная деятельность относится к творческой, однако особая сложность ее заключается в том, что, наряду с бессознательными процессами, в работе ученого огромную роль играют целенаправленность и осознанность выполняемых им действий в процессе исследования. Организованность и целеустремленность – характерные особенности научного исследования, от которых зависит его качество и эффективность.

Педагогическая научно-исследовательская деятельность основывается на фактах, допускающих их эмпирическую проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов. Это всегда сложная, целенаправленная аналитико-синтетическая деятельность, имеющая поэтапный характер. Педагог-исследователь выполняет ряд задач, включающих в себя внедрение результатов научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс; организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся; разработку лабораторных практикумов, базирующихся на современных научных достижениях; информирование студентов при проведении практик о научных достижениях кафедр и подразделений; разработку индивидуальных лабораторных работ и научно-исследовательских заданий обучающимся; использование своей интеллектуальной собственности при организации учебно-научной работы обучающихся. Крайне важно отметить, что, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, педагог не только выполняет

вышеперечисленные задачи, но и приобретает огромный потенциал для собственного развития и самореализации.

По мнению И.Н. Гвоздковой, преподаватель-исследователь должен уметь: проектировать педагогическое исследование; осуществлять исследовательскую деятельность; владеть методами педагогического исследования; анализировать результаты исследовательской деятельности; вести необходимую документацию по вопросам исследовательской деятельности [11]. Для осуществления такой деятельности преподавателю необходимо обладать определенными качествами личности: интересом к исследовательской деятельности, активной исследовательской позицией, убежденностью в социальной значимости исследовательской деятельности, критичностью мышления, коммуникативностью, стремлением к самосовершенствованию и работоспособностью.

Среди исследовательских умений ученый-педагог С.И. Брызгалова [6] выделяет научно-информационные, методологические, теоретические, эмпирические, письменноречевые и коммуникативно-речевые умения.

К научно-исследовательским знаниям педагога относятся: знание основ научно-исследовательской деятельности; знание научной терминологии; знание планирования, техники, методов и способов организации научной деятельности; знание принципов научно-исследовательской деятельности; знание опыта исследовательской деятельности других людей; знание методов и приемов получения и обработки информации; знание информационных технологий; знание исследуемых проблем; знание целей и задач научного исследования; знание этапов научной деятельности; знание требований к оформлению результатов исследования; знание критериев оценки результатов исследования.

Мы считаем, что научно-исследовательская деятельность выступает одним из условий профессиональной самореализации педагога. В свою очередь, к условиям самореализации педагога в процессе научно-исследовательской деятельности мы отнесем:

- осознание педагогом потребности в осуществлении научно-исследовательской деятельности;
- осознание и принятие педагогом ценностной основы педагогической и научно-исследовательской деятельности, а также необходимости их интеграции в процессе профессиональной деятельности;
- получение педагогом необходимых знаний и умений в области педагогического исследования;

- осуществление педагогом научно-исследовательской деятельности, а также ее практическая направленность на учебно-воспитательный процесс;

- готовность педагога к профессиональной самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности.

На основе изученной литературы, мы уточнили определение понятия «научно-исследовательская деятельность педагога»:

Научно-исследовательская деятельность педагога – один из видов профессиональной деятельности педагога, требующий от педагога владения методами и средствами педагогического исследования, предполагающий определенный набор личностных качеств, способностей и компетенций педагога, связанный с проектированием и осуществлением педагогического исследования, а также включающий в себя другие виды работ, таких как анализ результатов исследовательской деятельности и их внедрение (в образовательный процесс, в педагогическую науку и практику), ведение необходимой документации по вопросам исследовательской деятельности, подготовку научных публикаций по теме исследования, разработку научно-исследовательских заданий обучающимся, участие в проектной деятельности и научных мероприятиях.

Факторы и условия профессиональной самореализации педагога

Обратимся к другим факторам и условиям профессиональной самореализации педагога.

Процесс самореализации является трудоемким и длительным, может протекать в течение всей жизни человека. При этом большое значение имеет то, в какой среде находится самореализующаяся личность, и каковы особенности ее деятельности и характера.

Последние исследования указывают на то, что существует ряд особенностей самореализации, включающих в себя различные ее уровни и степени, и достижение той или иной степени самореализации возможно при наличии определенных факторов и условий, являющихся основаниями и предпосылками для ее возникновения.

С.А. Мульковой были выделены следующие условия самореализации личности: активность (преобразование); осознание целей самореализации, жизненных целей как высшего смысла жизни, жизненных ориентаций, мотивов поведения; осмысленность (рефлексия); позитивное отношение к деятельности; творчество; способность к саморазвитию, самоопределению, само-

воспитанию; позитивная «Я-концепция»; адекватная самооценка и уровень притязаний [27]. Данная точка зрения рассматривает личностно-психологический аспект рассматриваемой нами проблемы.

У М.И. Ситниковой [40] мы находим психолого-педагогические условия самореализации преподавателя, под которыми понимаются свойства личности и педагогические явления, способствующие формированию культуры профессионально-педагогической самореализации. К таким условиям относятся: сформированность механизма осознанного продуктивного профессионального самопознания; диалогическое взаимодействие преподавателя с Я-профессиональным и культурно-образовательной средой вуза; свободный выбор альтернативных путей и способов самореализации; креативность в педагогической деятельности; индивидуальный стиль самореализации; способность к саморегуляции и рефлексии.

Согласно полисистемной модели самореализации личности С.И. Кудинова, к основным условиям самореализации личности относятся не только социальные и психологические, но и педагогические, психоэкологические и психофизиологические условия [22]. Психоэкологические условия связаны с влиянием экологических факторов на психику человека, таких как повышенный фон радиации, загрязнение воздуха, некачественная питьевая вода, неблагоприятный температурный режим и другие. Вследствие таких факторов, у человека может проявляться агрессивное поведение, снижение жизненного тонуса, психологической активности, проявление депрессии и других негативных процессов, отрицательно влияющих на самореализацию личности. К психологическим условиям, способствующим, по мнению ученого, успешности самореализации личности, относятся психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния. Наибольшую значимость для С.И. Кудинова представляют анатомо-физиологические особенности, являющиеся предпосылкой для успешной самореализации человека в какой-либо сфере, а также особенности свойств нервной системы и свойства темперамента. Педагогические условия формируются в системе воспитания и обучения и являются системообразующими основами самореализации личности. В систему социальных условий входят различного рода институты социализации, обеспечивающие социально-ролевые позиции участникам, способствующие или препятствующие самореализации личности.

Таким образом, говоря о самореализации личности педагога, необходимо принять во внимание все перечисленные факторы и условия, влияющие не только на психологическое состояние личности, но и на ее общее благополучие, в том числе физическое здоровье.

Большой интерес представляет рефлексия как фактор, побуждающий к профессионально-педагогической активности педагога. По мнению многих ученых, рефлексия входит в экзистенциальную сферу человека и является движущей силой на пути профессионального и личностного развития. Педагогическая рефлексия направлена на осмысление преподавателем себя самого и своей педагогической деятельности.

Н.В. Клюева, исследуя социально-психологическое обеспечение деятельности педагога, считает, что одним из перспективных подходов к такому обеспечению является ценностно-рефлексивный подход. Суть подхода заключается в создании «условий для самоисследования, понимания и формирования педагогом ценностно-смысловых оснований профессионально-педагогической деятельности, конструирования им целей и задач профессиональной деятельности и методов их достижения, а также реализации на уровне поведения тех ценностей, которые лежат в основе его деятельности в образовательном учреждении как социальной организации» [17, с. 14].

Понятие «рефлексия» зародилось в философском знании, затем постепенно перешло и в науку. С тех пор история накопила множество определений данного термина. Понимание рефлексии в рамках одной науки зачастую принимает разные формы. Исследования рефлексии осуществлялись советскими психологами Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, педагогами И.Ф. Исаевым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластениным.

Как отмечает Е.В. Пискунова [32], существует два подхода в трактовке рефлексивных процессов в отечественной литературе: рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов, и их конструирование; рефлексия как понимание смысла межличностного общения. В соответствии с этими подходами выделяют следующие рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого.

Типы рефлексии также выделяют по временному признаку: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия [42]. Ситуативная рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения человека в актуальной

ситуации и происходит во время обдумывания субъектом своей текущей деятельности. Ретроспективная рефлексия представляет собой анализ уже выполненной деятельности и свершившихся событий. Перспективная рефлексия связана с анализом предстоящей деятельности и поведения, с планированием и прогнозированием вероятных исходов.

Данными типами рефлексии обладает далеко не каждый педагог, тогда как в идеальном представлении преподаватель-профессионал должен быть способен осуществлять рефлексии на различных уровнях.

Таким образом, рефлексия представляет собой достаточно сложный процесс, требующий определенного набора знаний, способностей и умений. Кроме того, рефлексия связана с различными видами деятельности. К примеру, Е.В. Пискунова [32] выделяет рефлексивно-проектную деятельность педагога, которая включает в себя не только осознание цели педагогической деятельности и рефлексивный анализ ситуации, но и выбор, проектирование и конструирование средств педагогической деятельности на основе рефлексии на адекватность этих средств поставленной цели, а также реализацию проекта и рефлексии на различение проекта и реализации. Данный процесс, безусловно, является важной составляющей педагогического проектирования и, как следствие, выступает одним из показателей высокого профессионализма педагога.

Важное место занимает творческий подход педагога к своей деятельности. Ведь именно в результате творческих усилий возможен выход на абсолютно новый уровень понимания – уровень рефлексии, что в свою очередь является залогом формирования творческого мышления педагога. К примеру, И.Н. Семенов видит рефлексии как системообразующий фактор творческого мышления, обеспечивающий смысловую организацию, саморегуляцию, а также самореализацию и саморазвитие личности [42, с. 235].

Творческое мышление дает возможность педагогу в процессе самореализации выходить за рамки обычного, дает возможность для новых начинаний, позволяет преодолеть ограниченность своих взглядов и возникающих противоречий. Именно творческое мышление способствует подлинному личностному росту и высокому уровню самореализации.

Рефлексия и творчество неразрывно связаны с ценностными ориентациями педагога. К примеру, рефлексия позволяет педагогу не только осознанно относиться к своему делу, но и развивать и формировать его ценностно-смысловые аспекты и превращать

их в предмет практического преобразования. В свою очередь, ценностно-смысловая сфера также является важным фактором и условием развития рефлексии и творческих способностей.

Эффективность педагогической деятельности обусловлена ценностными ориентациями личности педагога. Индивидуальный выбор ценностей во многом определяет направленность личности на саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию.

Большой вклад в разработку теоретического и прикладного знания в области ценностей, установок и идеалов личности внесли такие зарубежные ученые, как Э. Дюркгейм, Ф. Значецкий, Г. Олпорт, Г. Риккерт, У. Томас и др.; отечественные ученые А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов и др. Педагогические ценности описаны в работах К.Ш. Ахиярова, Н. Зотовой, Н.В. Ключевой, С.А. Мульковой, В.А. Сластенина.

Л.И. Божович в структуре направленности личности выделяет три группы доминирующих мотивов: гуманистический, личные и деловые. При этом личная направленность характеризуется автором как следствие воспитательных ошибок [4]. Однако в современном мире личные мотивы человека выступают в совершенно ином свете и рассматриваются уже не так однозначно. Наряду с процессами демократизации всех сфер общества все большее значение начинают приобретать ценности, направленные на самореализацию личности.

Л.М. Митина [26] считает, что направленность человека на самого себя имеет не только эгоистический контекст, но и выступает как стремление к самореализации, самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. Таким образом, ценностная направленность личности на самореализацию приобретает важное значение в том случае, когда цели самореализации имеют общественно полезные мотивы и социальную пользу.

Большинство исследований ценностей, проведенных в отечественной психологии, в большей степени носят социологический характер. Среди наиболее значимых ценностей для развития и деятельности человека выделяют любовь, совесть, духовность, развитый интеллект, отношение к труду, богатство личности.

Однако существует необходимость выделения педагогических ценностей, которые служат ориентирами социальной и профессиональной активности педагога. Также следует отметить, что общие и профессионально-педагогические ценностные ориентации невозможно рассматривать как

отдельно существующие феномены. Педагог должен понимать соотношение общечеловеческих ценностей с целями и задачами педагогической деятельности.

Н. Зотова [12] выделяет среди педагогических ценностей такие, как творческий характер деятельности, в том числе возможность творческой самореализации, любовь педагога к профессии, совесть, ценность личности, гуманистический подход, ценностное отношение к культуре, природе, жизни и деятельности, ценностное отношение к мыслям, знаниям и опыту другого человека.

Таким образом, проанализировав состояние проблемы факторов и условий профессиональной самореализации педагога в существующей теории, мы выяснили, что рассмотренные источники не дают достаточно полной картины данного аспекта теории. Никто из авторов не указывает на научно-исследовательскую деятельность как условие профессиональной самореализации педагога. В связи с этим мы поставили перед собой задачу представить факторы и условия профессиональной самореализации педагога в виде схемы (рис. 1), а также усовершенствовать данную модель на основании проведенного исследования. К условиям профессиональной самореализации педагога, согласно нашему исследованию, необходимо отнести научно-исследовательскую деятельность, выступающую необходимым звеном в профессиональном развитии и совершенствовании современного педагога.

Модель профессиональной самореализации педагога посредством научно-исследовательской деятельности

На факторах и условиях выстраивается интересующая нас модель (рис. 2). Компонентный состав модели описывает самореализацию как процесс. Мы выделили три основных блока в структуре профессиональной самореализации педагога посредством научно-исследовательской деятельности: мотивационно-целевой, деятельностьно-рефлексивный и аналитический.

Мотивационно-целевой блок

Включает в себя формирование потребностей, связанных с осознанием педагогом своей уникальности в профессиональной и научно-исследовательской деятельности, осознанием важности научно-исследовательской деятельности в профессиональной и личной самореализации. Данный блок также включает в себя формирование целей научно-исследовательской деятельности, осознание ее ценностей, формирование мотивов, обеспечивающих профессиональную самореализацию педагога посредством научно-исследовательской деятельности.

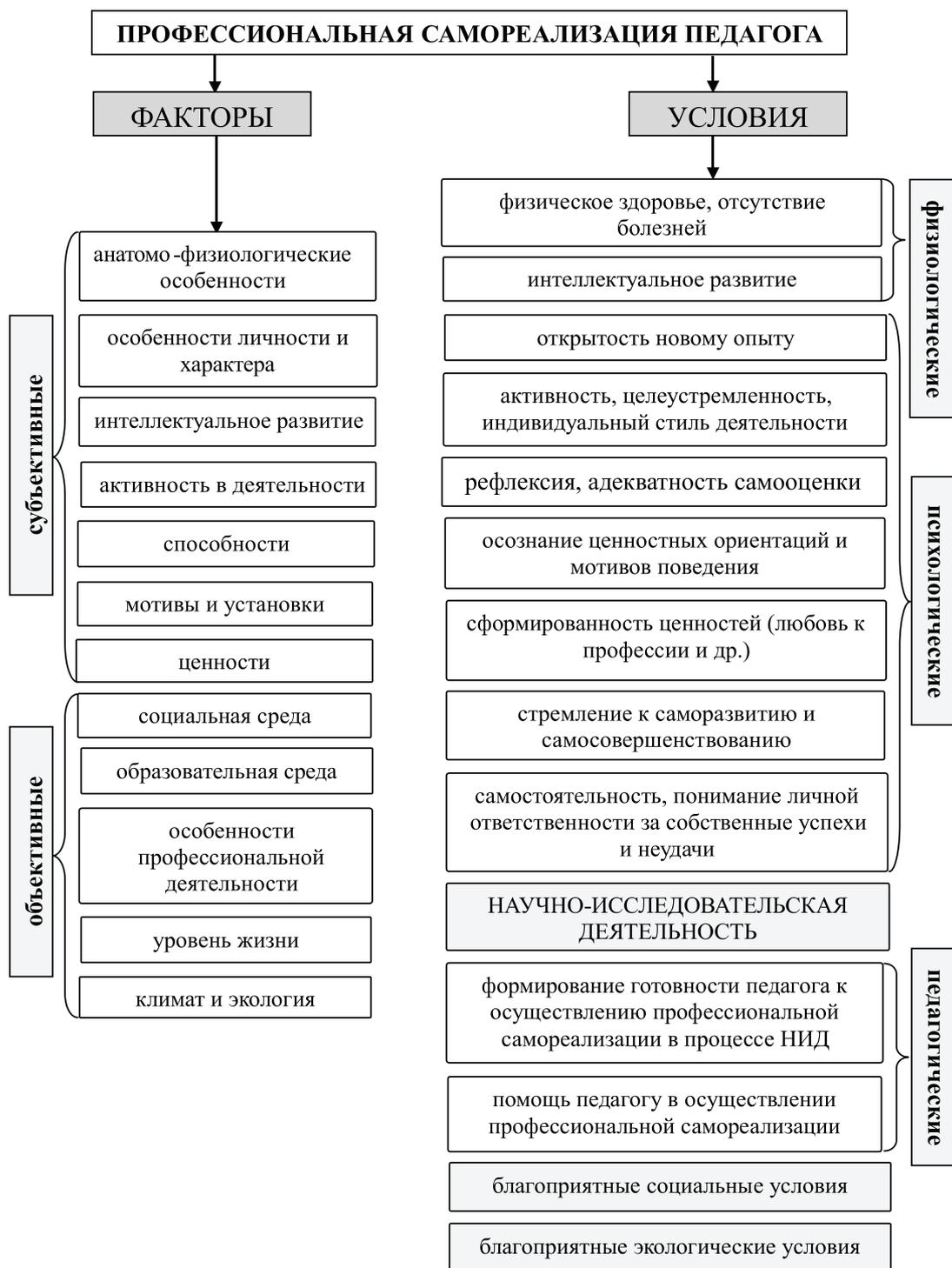


Рис. 1. Факторы и условия профессиональной самореализации педагога

Формирование мотивационно-ценностного компонента профессиональной самореализации педагога может происходить в связи со следующими противоречиями:

- между существующей ситуацией профессионального развития и необходимостью дальнейшего со-

вершенствования своего профессионального опыта;

- между отсутствием профессиональных достижений и стремлением к самоэффективности и успеху;

- между желанием принести пользу обществу и отсутствием достаточного вклада в его развитие и другими.



Рис. 2. Модель профессиональной самореализации педагога посредством научно-исследовательской деятельности

Исходя из существующих в науке определений, мотивация как процесс – это совокупность механизмов, обеспечивающих побуждение к конкретной деятельности и определяющих ее направление и способы ее осуществления. Со структурных позиций мотивацию рассматривают как совокупность факторов или мотивов, с учетом которых происходит формирование намерения и принятие решения. Ученые выделяют разные мотивы, побуждающие человека к осуществлению трудовой деятельности. Эти мотивы можно разделить на группы. Е.П. Ильин приводит три группы мотивов, связанных с трудовой деятельностью:

– побуждения общественного характера (осознание необходимости приносить пользу обществу, желание оказывать помощь другим людям, общественная установка на необходимость трудовой деятельности, нежелание прослыть тунеядцем);

– получение определенных материальных благ (зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей);

– удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации, а также удовлетворение потребности в общественном признании, в уважении со стороны других [14, с. 270].

Последняя группа мотивов является следствием того, что человек в своей деятельности является не только потребителем, но и создателем, и мотивы, связанные с побуждением человека к самореализации, являются высшими мотивами

человеческой деятельности, так как именно они способны привести наше общество к прогрессу, привести в нашу жизнь что-то новое, более совершенное.

Важным моментом в трудовой деятельности человека является наличие факторов, способствующих укреплению и упрочнению мотивов.

Еще одной важной составляющей мотивационного блока профессиональной самореализации педагога выступает целеполагание, выступающее основой для любого плана действий и результатом осознанных намерений в области профессионального развития. В формировании педагогом целей своей профессиональной самореализации важную роль играют основы целеполагания, существующие в современной науке. Любая деятельность человека начинается с постановки целей и задач. Цель – это предположительный результат действия либо совокупности действий. В педагогике существует множество педагогических целей. В процессе самореализации педагог должен уметь ставить не только педагогические, но и коммуникативные, организационные, исследовательские цели, а также цели саморазвития, самообразования и самосовершенствования. Цель выступает системообразующим элементом любой деятельности. Постановка целей и задач в процессе профессионального развития и совершенствования человека свидетельствует о сознательном процессе самореализации личности, а также о потребности человека в личностном росте, стремлении

к повышению уровня жизни, достижению успеха во всех сферах жизни и деятельности. Для того чтобы процесс профессиональной самореализации был наиболее эффективным, педагогу необходимо руководствоваться следующими правилами постановки целей и задач в своей деятельности:

- цель должна быть реальной, осознанной и конкретной;
- необходимо четко представлять себе возможные и желаемые результаты при достижении поставленной цели;
- при постановке цели нужно обозначить достигаемый результат, продумать и обозначить пути его достижения;
- нужно сформулировать для себя ряд задач, которые необходимо выполнять поэтапно на пути достижения цели;
- цель должна быть согласована с другими (личными, семейными, профессиональными, коллективными) планами;
- рекомендуется зафиксировать поставленную цель и задачи письменно;
- важно определить способы и условия, обозначить средства, необходимые для достижения цели;
- необходимо продумать и поставить перед собой сроки реализации цели;
- должны быть определены критерии успешного выполнения поставленных задач;
- важным аспектом является прогнозирование всех возможных затруднений и неудач на пути достижения цели, а также определение способов их решения и разработка мер по решению возможных проблем;
- следует прислушиваться к чувствам в момент определения цели, сомнения могут свидетельствовать о неправильно выбранной цели;
- необходимо определить приоритеты целей, а также спланировать возможные альтернативы в случае неудачи;
- необходимо учитывать перемены, которые могут произойти в жизни и деятельности после достижения цели;
- важно ясно представить себе, какие положительные стороны будет иметь достижение цели, и какие, возможно, отрицательные; необходимо все тщательно взвесить;
- необходимо различать понятия «цель» и «желание»;
- планируйте только те цели, которых вы сможете достичь самостоятельно;
- важно подумать о пользе достигаемой цели не только для себя, но и для других людей;
- необходимо осознавать, что достижение цели зависит только от собственных усилий и возможностей, поэтому очень важно постоянно стремиться к развитию и совершенствованию своей личности на пути к желаемым результатам.

Деятельностно-рефлексивный блок

На данной ступени процесса самореализации происходит реализация педагогом поставленных целей и задач, а также осуществление рефлексии в процессе профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Рефлексия придает деятельности педагога определенную осмысленность, позволяет развивать ценностно-смысловые аспекты своего дела, побуждает к профессиональной активности, обеспечивает самоконтроль, грамотный анализ выполненной деятельности и эффективное планирование предстоящей работы.

Под рефлексией педагога понимаются два основных процесса:

- способность педагога познать, понять, интерпретировать и оценить самого себя и свою деятельность;
- способность педагога выяснить понимание себя другими людьми.

В процессе рефлексии происходит оценка педагогом результатов собственной деятельности и поведения, научно-исследовательских и других профессиональных успехов, корректируются цели и средства достижения поставленных целей и задач.

Важным элементом деятельностно-рефлексивного блока модели выступает научно-исследовательская деятельность педагога. Она является сложноорганизованным процессом и включает в себя следующие виды деятельности:

- постановка научной проблемы и ее исследование;
- участие в научных мероприятиях;
- участие в проектной деятельности;
- разработка методик в ходе научного исследования;
- подготовка научных публикаций по теме исследования;
- внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику;
- управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Осуществление данных видов деятельности требует наличия у педагога интеллектуальных, творческих способностей, организационных и научно-исследовательских умений, осуществления рефлексии на всех этапах научно-исследовательской работы. В ходе научно-исследовательской деятельности педагогу необходимо непрерывно работать над собой, своими личностными и профессиональными качествами, стремиться к приобретению нового опыта во многих сферах жизнедеятельности, заниматься саморазвитием, самообразованием, не останавливаться на достигнутом, принимать как положительный, так и отрицательный опыт как стимулы для дальнейшего

самосовершенствования, пользоваться здоровьесберегающими технологиями.

К видам научно-исследовательской деятельности педагога относятся:

- поисково-исследовательская деятельность;
- внедренческо-исследовательская деятельность;
- инновационная деятельность;
- опытно-экспериментальная работа.

Педагогу необходимо уметь сочетать в своей работе разные виды деятельности. В таком случае его профессиональная самореализация будет проходить наиболее эффективно.

Аналитический блок

Его главными составляющими выступают анализ, оценка педагогом личных результатов и достижений профессиональной и научно-исследовательской деятельности, а также планирование дальнейшей деятельности с учетом полученных результатов и возможной корректировки плана действий. Важными компонентами данного процесса являются самоанализ и самооценка.

Под самоанализом педагога в процессе осуществления профессиональной самореализации мы понимаем анализ педагогом результатов собственной деятельности, направленной на:

- образовательную деятельность;
- организационную деятельность;
- коммуникативную деятельность;
- развитие и совершенствование своих профессиональных качеств;
- выполнение научно-исследовательской деятельности.

Самооценка является фактором эффективности деятельности и развития личности человека. С самооценкой связаны такие качества личности, как самокритичность и требовательность к себе. Осознание человеком своей успешности в том или ином виде деятельности происходит в результате самооценки. По мнению многих ученых, самооценка влияет также на познавательное развитие человека. Психологи выделяют две основные функции самооценки: регуляторную (решение задач выбора) и защитную (чувство стабильности и независимости личности).

По нашему мнению, важную роль в формировании самооценки педагога играют его достижения в педагогической и научно-исследовательской деятельности. В процессе осуществления профессиональной самореализации самооценка педагога может быть адекватной, либо неадекватной реальным достижениям в профессиональной деятельности. Адекватность самооценки педагога реальным достижениям в профессиональной деятельности можно проверить с помощью соответствующих методик.

Итак, самооценка педагога – это оценка педагогом себя в педагогической и научно-исследовательской деятельности, своих профессиональных и научно-исследовательских качеств, возможностей и достижений, осознание степени своей ценности в профессии.

Заключение

Самореализация человека может происходить в различных сферах жизни: семейной, профессиональной, творческой и других. Однако успешность и эффективность самореализации обуславливается гармоничным сочетанием и взаимосвязью всех сфер. Очевидно, что говорить о самореализованной личности нецелесообразно, поскольку мы не рассматриваем самореализацию как свершившийся процесс, а рассматриваем личность, находящуюся в процессе своей самореализации.

Отдельное внимание ученые уделяют мотивационному компоненту самореализации, который мы включили в модель профессиональной самореализации педагога. Процесс самореализации является осознанным, высоко мотивированным, целенаправленным, охватывающим всю жизнь человека.

Человек как субъект самореализации обладает следующими личностными характеристиками: целеустремленность, активность, стремление к саморазвитию, успешность деятельности, творческий подход к деятельности, общественная польза результатов деятельности, самодостаточность, организованность, открытость новому опыту, гибкость, коммуникативные навыки и умения, самостоятельность, наличие собственной позиции и индивидуального замысла в деятельности и жизни.

Объективной потребностью образования и всего общества является профессиональная самореализация педагога. Несмотря на сложность и важность педагогической профессии, сегодня в российском образовательном пространстве социальный статус педагога все еще не соответствует его реальной роли и тому вкладу, который совершает педагог, изо дня в день выполняющий множество функций: образовательную, методическую, воспитательную, организационную, исследовательскую, инновационную и другие. Это происходит по многим причинам, в том числе и потому, что значительная часть педагогов не показывает достаточного профессионализма: читая один и тот же материал, педагоги заметно не проявляют энтузиазма к тому, чему учат своих подопечных, перестают творчески относиться к своей деятельности и закрыты для получения нового опыта. Кроме того, обучая самостоятельно поиску информации и научно-исследовательской деятельности, педагоги зачастую сами не владеют соответствующими знаниями и умениями в данной области работы.

Необходимость сочетания педагогом педагогической и научно-исследовательской деятельности приводит к определенным затруднениям. Однако сам процесс научно-исследовательской деятельности побуждает педагога к повышению уровня своего профессионального и научного потенциала, развитию общепедагогических и предметных компетенций, открывает новые возможности для самореализации. Таким образом, одним из важнейших факторов профессиональной самореализации педагога должно выступать рациональное сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность рассматривается нами как важнейшее условие профессионального развития педагога и включена в программу формирования готовности педагога к профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2006. – 527 с.
2. Арендзак И.В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. – 2007. – Вып. 2. – С.104–113.
3. Богатырева О.О., Марцинковская Т.Д. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития. – URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/53-bogatyreva3.html>
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 68.
5. Большой толковый социологический словарь. Том 2 (П-Я): пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – 528 с.
6. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: Теория и практика: монография. – Калининград: КГУ, 2004. – 360 с.
7. Бурова Т.А., Зараковский Г.М. Самореализация в трудовой деятельности как характеристика качества жизни российского населения // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – М.: Межрегиональная общественная организация «Межрегиональная эргономическая ассоциация», 2005. – № 3–2. – С. 9.
8. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. – URL: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
10. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 123–147.
11. Гвоздкова И.Н. Организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности преподавателя колледжа: 13.00.08 дисс. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006.
12. Зотова Н. О ценностных смыслах профессии педагога // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С. 100–104.
13. Иванов М.С., Яницкий М.С. Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 20–28.
14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
15. Кириченко А.М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005.
16. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. – Томск: ТГУ, 1999. – 154 с.
17. Клюева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2000.
18. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
19. Кордуэлл М. Психология А-Я: Словарь-справочник. – М.: ФАИР-ПРЕСС. – 2000. – 448 с.
20. Коростылева Л.А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1998. – С. 19.
21. Коростылева Л.А. Уровни самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2000. – Вып. 4. – С. 88.
22. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование. – URL: <http://www.relga.ru/Environment/Subjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles>.
23. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–176.
24. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
25. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
26. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; МПСИ, 1998. – 109 с.
27. Мулькова С.А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2003. – 205 с.
28. Ниязбаева Н.Н. Возможность самоосуществления личности с позиции экзистенциальной психологии. – URL: <http://www.iandfamily.ru/niyazbaeva>.
29. Новейший англо-русский, русско-английский словарь. – Киев: Арий, 2006. – 960 с.
30. Овчаренко Л.В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования. – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2015_3-3_37.pdf.
31. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
32. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ: Психология. – Вып. 1(45). – 2005. – С. 62–66.
33. Подымова Л.С., Макарова Л.Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: Синергетический подход // Вестник ТГУ. – 2009. – № 1(69). – С. 89–92.
34. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
35. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
36. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
37. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.
38. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапаевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
39. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 171 с.
40. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород, 2008.
41. Современный словарь по общественным наукам / под ред. О.Г. Данильяна, И.И. Панова. – М.: Эксмо, 2005. – 528 с.
42. Усачева О.В. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков // Вестник ТГУ. – Вып. 6 (62). – 2008. – С. 235–242.
43. Хьелл Ларри, Зиглер Дэниел. Теории личности: основные положения, исследования и применение. – URL: <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>.
44. Чечет Б.Ф. Сущность, условия и тенденции самореализации личности: автореферат ... канд. фил. наук. – URL: <http://cheloveknauka.com/suschnost-usloviya-i-tendentsii-samorealizatsii-lichnosti>.

УДК 378.14

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Описывается дидактическое обеспечение профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования в вузе, представлена авторская трактовка понятия профессионально-познавательная активность будущего педагога начального образования, также описана структура профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, состоящая из компонентов: деятельностно-смыслового, включающего профессионально-развивающий смысл, профессионально-опытный смысл, профессионально-статусный смысл; полиоперациональный компонент, связывает все виды универсальных учебных действий с системой заданных ФГОС ВПО компетенций; организационно-методического, реализующего средства, способы, технологии, условия, а также содержащего систему диагностики и фиксированный ею личностный и педагогический результат. Указаны условия развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования. Описана модель дидактического обеспечения профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, состоящая из компонентов: базово-теоретического, исходящего из общенаучных подходов, принципов, нормативных документов, требований ФГОС; содержательно-функционального, включающего систему заданных формируемых компетенций, системы универсальных учебных действий, авторский курс «Основы познавательной активности педагога начального образования», системы развертывания последовательно взаимосвязанных этапов; организационно-методического, реализующего средства, способы, технологии, условия, а также содержащего систему диагностики и фиксированный ею личностный и педагогический результат.

Ключевые слова: профессионально-познавательная активность, дидактическое обеспечение, метапредметный способ деятельностного взаимодействия, будущие педагоги начального образования

DIDACTIC SUPPORT DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER PRIMARY EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Sergeeva B.V.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

Describes didactic support professional-informative activity of the future teacher of primary education at the university, presented the author's interpretation of the concept of professional and educational activity of the future teacher of primary education, and describes the structure of professional and informative activity of the future teacher of primary education, which consists of the components: activity-meaning, including vocational developing sense of professional meaning experienced, professional status meaning; polioperatsionalny component that connects all kinds of universal educational actions with the system set FSES competencies; organizational methods, implementing means, methods, techniques, conditions, as well as containing the system diagnostics and fixed her personal and pedagogical results. The conditions of development of professional and informative activity of the future teacher of primary education. The model of the didactic provide professional-informative activity of the future teacher of primary education, which consists of the components: basic theoretical emanating from general scientific approaches, principles, regulations, requirements of the FSES; meaningful and functional, including a system of defined competencies generated, the system of universal education actions, the author's course «Fundamentals of cognitive activity of the teacher of primary education», the deployment of a series of interrelated steps; organizational methods, implementing means, methods, techniques, conditions, as well as containing the system diagnostics and fixed her personal and pedagogical results.

Keywords: professional and educational activities, didactic software, metasubject way to the activity of interaction, the future teachers of Primary Education

В контексте современных стратегий развития российского образования кардинально изменяются цели, содержание, требования к качеству подготовки будущего педагога начального образования, определяемые федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Они отражены также в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), основанном на системно-деятельностном подходе, где подчеркивается особая роль педагога в его

качественной реализации. Одним из требований ФГОС НОО является формирование у младших школьников универсальных учебных действий (УУД) как их надпредметных умений самостоятельной организации собственной деятельности, готовности к самоизменению, самовоспитанию и саморазвитию. Вместе с тем, современная начальная школа не располагает подготовленными кадрами (А.Г. Асмолов, Ю.Н. Забродин, А.А. Маргулис, В.В. Рубцов, И.И. Калина и др.), способными реализовать требования ФГОС НОО. Кроме того ФГОС ВПО ориентирован на компетентностный подход

и субъект-субъектные отношения вне связи с новыми требованиями к обучению младших школьников. Это обостряет потребность в специальной вузовской подготовке педагога начального образования на основе содержательной и технологической взаимосвязи двух образовательных стандартов, с учетом учебной самостоятельности, что требует развития его профессионально-познавательной активности.

Отсюда в аспекте нашего исследования мы считаем, что профессионально-познавательная активность будущего педагога начального образования позволяет уже в вузе овладевать навыками самостоятельной работы, развивать способность принимать ответственные решения и вырабатывать умение постоянно учиться и ориентироваться в быстро обновляющейся информации с тем, чтобы на протяжении всей последующей профессиональной деятельности можно было использовать любые возможности для обновления, углубления и обогащения первоначально полученных знаний в зависимости от возникающих потребностей.

Существует сравнительно небольшое количество исследований по проблемам профессионально-познавательной активности студентов, в которых ученые приводят определение этого понятия. Е.Н. Ярославва рассматривает профессионально-познавательную активность как «интегральное качество личности, которое выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма» [10]. И.Г. Копотюк определяет профессионально-познавательную активность как вид «социальной активности, которая проявляется в позитивном отношении к процессу учения и будущей работе, в реализуемой способности к этой деятельности при высоком уровне самостоятельности и стремлении постоянно пополнять и укреплять профессиональные знания, умения и навыки» [4]. В научных исследованиях В.П. Кузовлева, посвященных профессиональной подготовке студентов в педагогическом вузе, автором используется понятие «профессионально-творческая активность». Т.И. Добрыдина определяет профессионально-познавательную активность как стремление и готовность личности к эффективному овладению знаниями и способами работы в определённой профессиональной сфере, которые реализуются в деятельности, направленной

на достижение этой цели в воспитательно-образовательном процессе вуза [2]. К.Ш. Ахияров рассматривает познавательную активность в связи с профессиональной подготовкой студентов высшей школы. Он подчеркивает, что данная проблема является составной частью более широкой проблемы – непрерывного образования и развития личности. Познавательная активность определяется, в этой связи, как интенсивный процесс учения, обусловленный потребностью и готовностью личности к интеллектуальной и профессиональной деятельности, обеспеченной оптимальным уровнем научности преподавания и доступности учения, утверждающий становление студента как субъекта учения. Развитие профессионально-познавательных потребностей как источника активности является необходимым условием подготовки компетентного специалиста. А профессионально-педагогическая познавательная активность в свою очередь, является механизмом развития профессиональных компетенций.

Профессиональное развитие студента, кроме освоения необходимыми знаниями, умениями и навыками, подразумевает также изменение структуры личности будущего специалиста. Особенно это касается педагогов начального образования, профессиональная деятельность которых отличается спецификой и определенными особенностями.

Во-первых, деятельность педагога начального образования связана с особенностями младшего школьного возраста. Первоклассники, которые только вступили в учебную деятельность, испытывают трудности, связанные с адаптацией к новой для них роли ученика, с переходом от игровой ведущей деятельности к учебной. Отсюда будущий педагог начального образования должен быть готов к защите и сопровождению детства, обеспечению интеллектуального и нравственного развития младшего школьника с учетом его возрастных, психобиологических и гендерных особенностей, роли и значения видов деятельности и форм общения как основы человеческого потенциала общества, т.е. обладать высоким уровнем психологической культуры. Во-вторых, именно в начальной школе учащиеся должны овладеть системой универсальных учебных действий, составляющих основу их умения учиться – это главная особенность ФГОС НОО. Поэтому деятельность будущего педагога начального образования должна быть ориентирована на результаты образования как системообразующий компонент ФГОС НОО, где развитие личности младшего школьника на основе

усвоения УУД, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. В-третьих, начальное образование – важный этап в воспитании и развитии качеств личности младшего школьника, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задач построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества, он связан с формированием духовно-нравственной составляющей их личности. Поэтому качество подготовки будущих педагогов начального образования в контексте новых ФГОС ВПО должно пониматься (Е.И. Сахарчук) «как профессионально-личностное становление будущих специалистов сферы образования, способных понимать ценностно-смысловой контекст педагогической деятельности». Включение личностных структур сознания студентов, таких как мотивирующая, рефлексивная, критическая, смыслотворческая, создаст возможность перехода общих для мировой культуры ценностей в личностные. Интеграция в образовательном пространстве вуза линий культурного и профессионального развития будущих педагогов начального образования, т.е. развитие личностных ценностей, норм поведения, мотивов и способностей должна стать сверхзадачей их вузовской подготовки. В-четвертых, проблема развития методологической культуры студентов зависит от выбора методов их обучения, поэтому современные методы должны быть наполнены гуманистическим содержанием, выводить на самостоятельный поиск путей решения проблемы, например метод проектов, исследовательский метод и т.п. [5]. В-пятых, педагог начального образования – универсальный специалист, он ведет множество учебных предметов, которые основаны как на дидактике, так и на частных методиках. В этой связи частью методологического обеспечения должны стать общие специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к частным теориям обучения. Дидактика выполняет методологическую функцию по отношению ко всем частным методикам обучения, поскольку одно из её назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны этих методик. Общие фундаментальные науки, с которыми связаны частные методики обучения, также имеют методологический характер: для методики обучения русскому языку – лингвистика, для методики математики – теория математики, в частности

теория систем, для методики окружающего мира – концепции современного естествознания и т.п. Исходя из выше сказанного, будущий педагог начальных классов должен в совершенстве владеть всеми этими фундаментальными теориями в отличие от учителей-предметников, которые будут преподавать лишь один учебный предмет. В-шестых, педагог начального образования – это тонкий психолог, особенно если он работает по системе Л.В. Занкова (нужно постоянно исследовать общее развитие учащихся). Младшему школьному возрасту характерны различные изменения в психологической сфере и эти изменения педагог должен уметь отслеживать и диагностировать. В этой связи в состав методологической культуры педагога начального образования обязательно должны входить знания педагогической диагностики. В-седьмых, будущие педагоги начального образования непрерывно пробуют себя на педагогической практике. В этой связи они должны знать о том, что теория – это одно, а практика – это другое. Часто, к примеру, метод обучения, описанный в теории, не совпадает с методом, который применяется на практике. Это понимание выступает как методологическая предпосылка инноваций [8]. В-восьмых, особенностью деятельности будущего педагога начального образования является то что, он обладает достаточным знанием своего предмета, эрудирован, имеет педагогические навыки, но он не может на высоком уровне управлять педагогическим процессом, так как не имеет определенной мотивации в отношении своей профессии. Наличие такой мотивации существенно изменило бы отношение учителя к своей профессии, определило бы успешную профессиональную деятельность. Часто случается и так, что студенты, избравшие определенную профессию, на этапе обучения в вузе разочаровываются в своем выборе. Это обычно связано со стихийностью процесса профессионального самоопределения в школьные годы, его обусловленности внешними и внутренними (личностными) причинами, далеко не всегда оказывающими положительное влияние, недостаточным уровнем профессионального воспитания в высшем учебном заведении.

Поэтому при подготовке будущих педагогов начального образования в системе педагогического образования необходимо развивать у них активность в познании, так как она выступает одним из важных факторов профессиональной самореализации и самообучения личности, обеспечивающие выпускникам вуза приобретение

таких личностных качеств, знаний и умений, которые позволяют им адаптироваться в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности в начальном общем образовании. Это предполагает овладение обучающимися способами самостоятельного приобретения знаний, развитие познавательной активности как профессионально значимого личностного качества будущего специалиста.

Между тем, во многих педагогических вузах сегодня учится немало студентов, не имеющих соответствующей установки к получению профессии, а лишь мечтающих о заветной «корочке» – дипломе о высшем образовании. Как показывает практика, многие из таких студентов в дальнейшем долгое время не могут найти свое место в жизни. Поэтому еще на этапе вузовского обучения и воспитания необходимо выявление таких структурных изменений личности и соответственно изучение развития таких личностных новообразований, которые обуславливают профессиональное развитие личности будущего педагога начального образования.

Итак, с учетом выделенных особенностей педагогической деятельности педагога начального образования и анализа базовых понятий нашего исследования, для обозначения личностного новообразования наиболее адекватным является понятие «профессионально-познавательная активность будущего педагога начального образования», которое определяем, как интегративное свойство личности, отражающее саморегуляцию её познавательной деятельности, предполагающей смыслоориентированные и универсальные учебные действия по приобретению требуемых компетенций в связи с полифункциональной и многопрофильной спецификой начального образования.

Развитие профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования выступает, как качество его личности и является важным условием его самореализации, фундаментом для достижения высокого профессионализма и компетентности. Чтобы студент – будущий педагог начального образования, был познавательно активным, необходимо сделать его субъектом своего познания, чтобы он ставил познавательные цели и планировал пути их достижения, иначе он так и останется пассивным обучаемым, из которого преподаватели университета хотят сформировать образованного человека и специалиста. Необходимо переходить от жесткого авторитарного управления, где студент выступает «объектом» обучающих воздействий, к системе обучения в педаго-

гическом университете, поддерживающей и стимулирующей субъектную позицию будущих педагогов начального образования, созданию условий для их творчества, к педагогике сотрудничества. Это означает в теории и на практике перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на активную познавательную деятельность студента. Накопление знаний, усвоение способов учебно-познавательной деятельности и навыков должно выступать в профессиональной подготовке специалиста не в качестве конечного результата, а как средство раскрытия сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала как профессиональной компетентности, ее способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных условиях, осуществлять инновационные процессы. Необходимо развивать у студентов – будущих педагогов начального образования осознание ценности саморазвития, осознание своей профессионально-познавательной активности.

Структура – (лат. structure – строение, расположение, порядок) – совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта, совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самостождественность. Структура играет важную роль в общей теории систем и при использовании системного подхода в различных областях деятельности. В процессе анализа базовых понятий исследования мы определили несколько взглядов ученых на структуру познавательной активности. Так И.Ю. Сероусов выделяет внешнюю и внутреннюю познавательную активность и предлагает следующую структуру внутренней познавательной активности: потребности, мотивы, интерес, убеждения, восприятие, речь, невербальные системы. Под результатом внешней познавательной активности ученый [8] понимает итог, который характеризует завершенность дидактического процесса и при соответствующем анализе является основой для развития новых целей и развертывания нового дидактического цикла.

Одна из главных целей обучения состоит в переходе будущего педагога начального образования из объекта управляемого в субъект управления другими людьми и собой. Отсюда его ведущей характеристикой как субъекта образовательной деятельности является профессионально-познавательная активность, проявляющаяся в инициативном, самостоятельном, творческом (преобразующем) отношении к внешней деятельности, другим людям и к самому себе.

Структура познавательной активности как интегрального свойства личности может быть представлена в единстве следующих компонентов: мотивационного, эмоционально-волевого и поведенческого, что может быть объяснено исходя из следующих заключений ученого:

1) познавательная активность реализуется через познавательную потребность, инициативу, познавательную надситуативность, преобразуемость, самоактуализацию и саморегуляцию, которые являются ее определяющими характеристиками. В силу этого познавательная активность имеет свою природу, поскольку опосредована образованиями личности, являющимися проявлениями ее внутренней активности (целеустремленными ориентирами, направленностью);

2) познавательная активность связана с эмоционально-волевой сферой личности (целенаправленностью, организованностью, самостоятельностью), поскольку для ее реализации необходима нравственно-волевая мобилизованность, настрой субъекта на решение сложных задач, стремление реализовать свои познавательные возможности;

3) познавательная активность реализуется в учебно-познавательной деятельности и благодаря практике становится привычной формой поведения. При этом определяющее значение имеет сформированность процессуальной сферы в личности субъекта образовательного процесса, определяющей системой сформированности знаний, умений и навыков, которые позволяют ему достичь качественно новых результатов в определенном виде деятельности на основе рационального приложения сил в пределах заданного времени.

Для эффективного протекания процесса познания важно соблюдение оптимального соотношения волевых, эмоциональных и познавательных составляющих психической познавательной активности человека.

Активность личности черпает свои резервы в деятельности и общении и достигает высшей эффективности при оптимальной организации, целенаправленности, что обеспечивается принципом доминанты, иерархией мотивов активности личности.

Г.И. Щукина выделяет в своих исследованиях три взаимосвязанных уровня познавательной активности: первый уровень – репродуктивно-подражательная активность, которая характеризуется стремлением студента понять, дополнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу; второй уровень – поисково-исполнительская активность, которая проявляется в стремлении студента к выявлению

смысла изучаемого содержания, стремлении познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами получения знаний; третий уровень – творческая активность, которая представляет собой высший уровень познавательной активности [9].

Педагог вуза, оценивая знания, умения и навыки студентов связывает результативность учебно-познавательной деятельности с затратами учебного времени. «Поэтому активность учащегося – это проявляемое им отношение к учебно-познавательной деятельности, которая характеризуется стремлением достичь поставленную цель в пределах заданного (общественно-необходимого) времени этой деятельности» [3]. Для *творческой активности* характерно стремление проникнуть в сущность явлений, найти новые способы решения проблем, используя для этого исследовательскую деятельность.

Е. Коротаева, определяет следующие уровни познавательной активности по степени их проявления. *Нулевой уровень* характеризуется пассивностью, ожидаем привычного давления со стороны педагога, отказом студента самостоятельно решить учебную задачу. *Относительно-активный уровень* – студенты проявляют заинтересованность только в определенных учебных ситуациях, связанных с эмоциональной привлекательностью. *Исполнительно-активный уровень* познания умеют подчинять эмоциональные, интеллектуальные и волевые усилия к достижению определенной учебной цели. *Творческий уровень* познавательной активности характерен для способных и одаренных студентов [1].

Т.И. Шамова также выделяет три уровня познавательной активности, но определяет их не по методам обучения, а по образу действия: *воспроизводящая, интерпретирующая и творческая активность*. Находясь на *воспроизводящем уровне* познавательной активности, студент должен научиться воспроизводить при необходимости полученные знания или умения. *Интерпретирующий уровень* познавательной активности: уже имея некоторые знания, необходимо научиться интерпретировать или трактовать их в новых учебных условиях, отталкиваясь от привычных образцов. *Творческий уровень* познавательной активности характерен для обучающихся, которые не только усваивают связи между предметами и явлениями, но и пытаются найти для этой цели новый способ [8]. И в том, и в другом случае речь идет об студенте, который постоянно демонстрирует активность (разного уровня) в овладении знаниями. В учебном процессе нужно учитывать позицию студента, который пассивно «принимает знания», а также

позицию студента, чья активность время от времени «включается» в учебный процесс в зависимости от учебной ситуации.

Придерживаясь позиции Г.И. Шукиной и Т.И. Шамовой, Е.В. Коротаева предлагает выделить нулевой уровень активности, характеризующийся не отказом от учебной деятельности, а скорее, индифферентным к ней отношением. Следующий уровень – относительная активность, переходная ступень от нулевой к стабильной, исполнительской позиции учащегося в учебно-воспитательном процессе. Далее по восходящей Е.В. Коротаева выделяет исполнительский и творческий уровни познавательной активности обучающихся.

А.М. Матюшкин рассматривает проблемы психической активности в системе познавательных процессов и отмечает, что здесь активность наиболее отчетливо выступает на трех существенно различных уровнях, различающихся специфическими способностями саморегуляции [3].

Наличие системы устойчивой мотивации, мировоззрения у человека характеризует его сформированность как личность. Наличие убеждений у педагога делает процесс преподавания более успешным. Под педагогическим воздействием может быть сформирована личность с социально значимыми убеждениями. Важным компонентом внутренней активизации познавательной деятельности является операционная сфера личности будущего педагога начального образования, а именно: речь, восприятие и невербальные системы.

В свою очередь, профессионально-познавательная активность базируется на потребностях мотивах и интересах познающего субъекта, существует как внутренняя готовность к действию, характеризуется преобразовательным отношением к объектам познания, целеустремленностью, само-

стоятельностью, организованностью, трудолюбием, упорством, результативностью деятельности.

Проанализировав различные подходы к структуре познавательной активности личности, предлагаем следующую структуру профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, основанную на том, что характер влияния профессиональной деятельности на личностное развитие определяется наличием или отсутствием «деятельностно-смыслового единства», которое заключается в соответствии профессиональных и личностных ценностей.

Процесс развития ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность детерминированы. С одной стороны отношение к профессиональной среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть этой системы существует в виде ценностей и ценностных ориентаций, с другой стороны, профессиональная деятельность и даже этап подготовки к ней оказывает воздействие на систему ценностных ориентаций личности.

Отсюда, структура профессионально-познавательной активности включает следующие компоненты: *деятельностно-смысловой, полиоперациональный, проективно-деятельностный*.

Структура профессионально-познавательной активности педагога начального образования представлена на рис. 1.

Деятельностно-смысловой компонент структуры профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, раскрывается с позиции поэтапного выбора обучающимся профессионально-развивающего, профессионально-опытного и профессионально-статусного смысла. Он отражает практический,

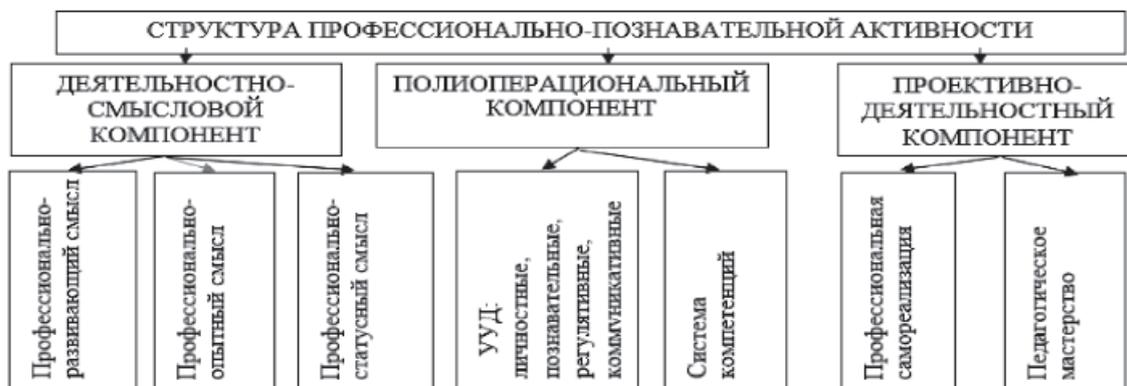


Рис. 1. Структура профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования

действенный характер профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования и включает креативные, организационные, оценочные, коммуникативные умения. Креативные умения ориентируют студента на реализацию творческого подхода в работе, формируют способность осознанного выбора педагогических технологий, предполагают прогнозирование перспектив развития и результатов учебно-познавательной и профессиональной деятельности, развивают творческую самостоятельность в решении учебных и профессиональных задач. Владение разнообразными способами практической деятельности, наличие творческих способностей необходимо для самореализации личности в работе будущего педагога начального образования. Организационные умения позволяют определять цели, последовательность профессиональной деятельности и ставить задачи на каждом её этапе; определять объем выполняемой работы, оптимально распределять время при выполнении заданий, организовать рабочее пространство, привлекать дополнительные средства для самостоятельного выполнения задания в процессе вузовского образования. Оценочные умения характеризуют способность оценивать качество, как конечного результата, так и отдельных этапов учебно-познавательной и профессиональной деятельности, выбирать адекватные формы и методы оценки деятельности. Коммуникативные умения характеризуют: особенности взаимодействия будущего педагога начального образования с социальным окружением в условиях личностной свободы; владение культурой профессионального общения, культурой коммуникации, включающей умение ориентироваться в определенной ситуации; возможность определить личностные особенности и эмоциональные состояния других людей.

Профессионально-развивающий смысл деятельностно-смыслового компонента структуры профессионально-познавательной активности определяется следующими показателями: стремлением к личностному развитию в профессиональной педагогической деятельности; к самосовершенствованию, саморазвитию, самоактуализации и творческой самореализации в педагогической профессии; владением педагогической рефлексией. Профессионально-опытный смысл деятельностно-смыслового компонента структуры профессионально-познавательной активности включает владение профессиональными педагогическими умениями и навыками и инновационны-

ми технологиями обучения и воспитания младших школьников, направленность на педагогическое мастерство и выработку педагогической позиции, отношения к жизни, коллегам, детям и людям вообще. Профессионально-статусный смысл деятельностно-смыслового компонента структуры профессионально-познавательной активности – определяется в профессиональной направленности, профессиональной мобильности и ценностных ориентаций будущего педагога начального образования. Выделенные показатели отражают суть профессионального статуса будущего педагога начального образования, которые тесно связаны с развитием его профессиональной компетентности.

Полиоперациональный компонент структуры профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, связывает все виды универсальных учебных действий с системой заданных ФГОС ВПО компетенций. Универсальные учебные действия способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, в учебно-познавательной деятельности.

Развитие личности педагога начального образования в системе вузовского образования обеспечивается, прежде всего, через развитие универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение студентами универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию будущего педагога начального образования в различных предметных областях познания и мотивацию к самообучению.

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение будущего педагога начального образования всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения будущими педагогами предметных знаний, развития умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

При этом функциями универсальных учебных действий будущего педагога начального образования являются: обеспечение возможностей студентов самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, развития умений, навыков и компетентностей в любой предметной области. Все виды УУД должны быть сформированы у будущего педагога начального образования, чтобы осознанно формировать их у младших школьников.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности студентов независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и развития психологических способностей будущего педагога начального образования.

В состав основных видов универсальных учебных действий будущего педагога начального образования, входят: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный.

3. Проективно-деятельностный компонент структуры профессионально-познавательной активности педагога начального образования направлен на его перспективную профессиональную самореализацию в начальной школе. Профессиональная самореализация предусматривает непосредственную профессиональную деятельность будущего педагога начального образования, она является сознательным стремлением профессионала актуализировать свои внутренние характеристики (свойства, способности, качества, компетентности) таким образом, чтобы внешняя их форма (профессиональные знания, умения, навыки) соответствовала профессиональным нормативам, а результат деятельности получил социальное профессиональное признание. Поскольку этот процесс осуществляется на стыке профессиональной и личностной сфер, то профессиональная

самореализация педагога на личностном уровне представлена, в свою очередь, процессом самовыражения, а на социальном – процессом самоутверждения.

Профессиональное самовыражение как основной этап самореализации базируется на системе актуализированных профессиональных качеств и предусматривает получение объективированного предметного результата в соответствии с внутренними субъективными нормами и критериями, то есть ценного для будущего педагога начального образования как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное самоутверждение основывается на получении социального признания достигнутого результата, который соответствует профессиональным нормам и является ценным не только для будущего педагога начального образования, но и для общества в целом.

Профессиональная самореализация педагога в целом, как и эффективность его деятельности в большей степени зависит от его личностного потенциала (индивидуально-психологических особенностей, способностей, направленности) и уровня его профессиональной самоподготовки (владения механизмами генерализации и трансформации, адекватного осознания своего «Я», а также проектирования и развития позитивной профессиональной «Я»-концепции). Как утверждает Н.В. Кузьмина, человек в процессе самореализации развивается, когда создает собственные интегративные схемы различных типов, а именно: синтеза знаний, которые получены из разных источников, организации их в систему и использование на практике, в процессе решения теоретических и практических заданий; осуществления обратной связи (смог ли я достигнуть желаемого результата, удовлетворяет ли он меня) [6]. Стремление будущего педагога начального образования к самореализации обеспечивается выходом личности в профессиональную позицию и шире – в профессионально-жизненный путь, профессионализацию, основанную на уникальном личностном опыте.

Рассматривая категорию самореализации можно выделить два аспекта: внутренний – личностный аспект, по которому самореализация рассматривается как состояние, цель или результат, которые можно достичь в ходе личностного роста и развития человека как субъекта собственной жизни и внешний – деятельностный аспект, когда самореализация рассматривается как процесс или средство достижения жизненного успеха, статуса в том числе и в профессиональной сфере. Основные функции профессионально-личностной самореализации

исходят из учета специфики деятельности будущего педагога начального образования, многообразия отношений и общения, возможностей его саморазвития.

Рефлексивная функция самореализации будущего педагога начального образования опирается на стремление осознанно и творчески преобразовывать себя и окружающий мир. Самореализация побуждает будущего педагога начального образования к анализу причинно-следственных связей, рефлексии получаемых знаний, обеспечивая их глубокое и сознательное усвоение, при этом они становятся средствами дальнейшего профессионально-личностного саморазвития. Ценностная функция самореализации позволяет будущему педагогу начального образования оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество своего бытия. Коммуникативная функция самореализации будущего педагога начального образования связана с потребностью понимать окружающих и, в свою очередь, взаимодействовать с ними. Мотивационная функция самореализации позволяет при наличии достаточно сильных и устойчивых положительных мотивов побудить человека к саморазвитию, самосовершенствованию.

Вместе с тем, в новых социально-культурных условиях подготовки будущих педагогов начального образования в вузе усиливается системно-деятельностный аспект профессионально-познавательной активности, что изменяет её сущностную характеристику и интегративный характер. Это требует её рассмотрения как профессионально значимого личностного качества на основе компетентностного подхода, что ранее специально не исследовалось. Недостаточно целостно представлена и его структура во взаимосвязи с критериальными характеристиками. В связи с этим в педагогической теории и практике отсутствует дидактическое обеспечение, предполагающее специфические способы, этапы, условия, средства развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Содержание понятия «условие» с точки зрения философии, логики и педагогики имеет специфику. В философском энциклопедическом словаре данное понятие определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Н.И. Кондаков в качестве условия называет среду, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления; «то, от чего зависит другое». Таким образом, понятие «условие»

характеризует обстоятельства внешней среды, специально организуемые, создаваемые для достижения определенных целей.

В педагогике под педагогическими условиями понимаются «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения определенных педагогических целей» (С.С. Колесников). Данным определением понятия «педагогические условия» мы будем оперировать в нашем исследовании.

В настоящее время цель обучения будущего педагога начального образования изменилась и состоит не столько в накоплении суммы знаний, умений и навыков, сколько в подготовке студента как субъекта своей образовательной траектории, компетентностного работника, основным средством ее достижения считается профессионально-познавательная активность педагога. Появилась необходимость создавать такие условия, которые бы изменили мотивацию учения. Основа психологической теории учения – это активная познавательная деятельность самого обучаемого, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности профессиональные компетенции.

Важнейшими условиями, обеспечивающими субъектную позицию студентов – педагогов начального образования в процессе обучения в педагогическом вузе, на наш взгляд, являются:

- наполненность содержания обучения профессиональными, жизненно важными смыслообразующими для студентов проблемами, стремление решить которые побуждает узнать что-то новое;

- принятие и понимание преподавателями вуза студента как личности, положительное отношение к нему, ведущее к созданию безопасного психологического климата;

- предоставление студентам возможности свободного выбора, помощь в выборе учебного материала и средств деятельности для построения индивидуальной образовательной траектории;

- опора на самоактуализацию личности, побуждение к поиску и проявлению в процессе обучения ее внутреннего потенциала, к личностному росту.

При этом условиями дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущих педагогов начального образования в вузе будут:

- внедрение в процесс вузовского обучения метапредметного способа деятельностного взаимодействия;

– направленность учебного процесса на развитие профессионально-педагогической мотивации студентов;

– организация процесса самообучения (технология деятельностного метода) и взаимобучения (коллективные способы обучения) через самостоятельную работу студентов.

С точки зрения компетентностного подхода одна из целей применения инновационных педагогических технологий в процессе обучения будущих педагогов начального образования – развитие личности, ее способности к саморазвитию, самоопределению и самообразованию. Инновационный подход в подготовке будущего педагога состоит в практике моделирования, проектирования, использовании интерактивных форм работы со студентами, различных вариантов семинаров, тренингов и внесении их элементов в практические занятия для реализации технологии деятельностного метода обучения (ТДМ) Л.Г. Петерсон. Стратегическая идея ТДМ – переориентация учебного пространства от человека знающего к человеку умеющему.

Дидактическая система метода строится на основе синтеза не конфликтующих между собой идей из концепций образования ведущих российских педагогов и психологов с традиционной системой обучения в вузе. Дидактическая система ТДМ, с одной стороны, реализует деятельностный подход, а с другой – обеспечивает прохождение необходимых этапов глубокого и прочного усвоения понятий, установленных в исследованиях П.Я. Гальперина. ТДМ построена на основе методологических законов общей теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.).

Использование ТДМ в практическом преподавании различных учебных дисциплин в вузе обеспечивается реализацией следующей системы дидактических принципов:

Принцип деятельности заключается в том, что будущий педагог начального образования, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному, успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений, его компетентностей.

Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями и этапами (бакалавр, магистр) обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития будущего педагога начального образования.

Принцип целостности предполагает усвоение студентами обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

Принцип минимакса заключается в следующем: вуз должен обеспечить студенту возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и гарантировать при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (ФГОС ВПО).

Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в вузе на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

Принцип вариативности предполагает развитие студентами способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в личности будущего педагога начального образования, приобретение студентами собственного опыта творческой деятельности.

Представленная система дидактических принципов обеспечивает формирование у будущих педагогов начального образования культурных ценностей общества в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной педагогики (принципы наглядности, доступности, преемственности, активности, сознательного усвоения знаний, научности и др.).

Данный подход в обучении направлен на развитие каждого студента, учет его индивидуальных способностей, а также позволяет значительно упрочнить знания и увеличить темп изучения материала. ТДМ не отвергает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей. Одновременно она является саморегулирующимся механизмом разноуровневого обучения будущих педагогов начального образования, обеспечивает возможность выбора каждым студентом индивидуальной образовательной траектории.

Структура учебного занятия по ТДМ графически изображена с помощью схемы, помогающей преподавателю соотнести между собой этапы учебной деятельности. Эта схема – опорный сигнал, который в адаптированном виде представляет общую методологически обоснованную структуру учебной деятельности (рис. 2).

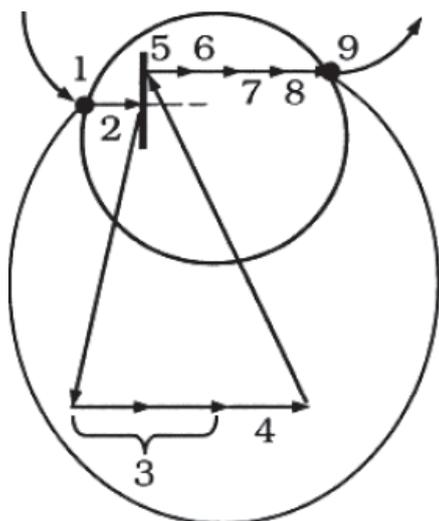


Рис. 2. Структура учебной деятельности (Л.Г. Петерсон):

- 1 – мотивация (самоопределение) к учебной деятельности; 2 – актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии; 3 – выявление места и причины затруднения; 4 – построение проекта выхода из затруднения; 5 – реализация построенного проекта; 6 – первичное закрепление с проговариванием во внешней речи; 7 – самостоятельная работа с самопроверкой по эталону; 8 – включение в систему знаний и повторение; 9 – рефлексия учебной деятельности

Таким образом, ТДМ отвечает необходимым требованиям к технологиям обучения, реализующим современные образовательные цели. Она дает возможность осваивать предметное содержание в соответствии с единым подходом, единой установкой на активизацию как внешних, так и внутренних факторов, определяющих развитие профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования, и является следующим условием её дидактического обеспечения. ТДМ помогает преподавателю на каждом занятии независимо от предметного содержания включить будущих педагогов в активную учебно-познавательную деятельность. Использование ТДМ способствует формированию и осознанию системы УУД, лежащих в основе развития профессионально-познавательной активности будущих педагогов начального образования.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов в вузе диктуют необходимость развития у студентов особого мобильного сознания, которое помогало бы будущему и настоящему профессионалу совершенствоваться в соответствии с достижениями научно-технического прогресса и социально-культурными изменениями. Как отмечают многие исследова-

тели в области педагогики (В.С. Кукушин, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов и др.), одним из инструментов подготовки специалистов новой формации является технология коллективного способа обучения (КСО). Коллективный способ обучения представляет собой такую организацию обучения, при которой оно осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого.

В ходе данного способа организации вузовского обучения будущих педагогов начального образования решаются следующие задачи:

– развитие мышления обучающихся в процессе совместного творческого поиска и решения учебных задач;

– создание дополнительной мотивации учения, возникающей в процессе личностно значимого сотрудничества, межличностных отношений, сопровождаемых эмоциональным переживанием и возникновением чувства общности «мы»;

– развитие межличностных отношений, готовности к сотрудничеству, к пониманию других;

– овладение способами организации совместной деятельности;

– развитие самосознания студента, его самоопределения и самореализации в ситуациях взаимодействия и видения своего Я глазами других;

– развитие активной позиции будущего педагога начального образования, становление их субъектности;

– создание психологически комфортных условий в процессе обучения, обеспечивающих большую легкость генерирования творческих идей, снятие напряжения, зачастую возникающего в процессе взаимодействия преподаватель – студент и студент – студент;

– развитие устной речи учащихся посредством значительной интенсификации коммуникации.

Специфическими особенностями реализации коллективного способа взаимообучения являются следующие признаки: наличие сменных пар учащихся, их активное взаимодействие и взаимообучение, взаимоконтроль и самоуправление студентов одной группы. Использование КСО служит условием дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Из объекта воздействия будущий педагог начального образования становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя индивидуальным маршрутом. Таким образом, методика обучения будущего педагога начального образования может быть действенной тогда, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого

обучаемого, прежде всего мыслительную, и служит умственному развитию личности. Активные и интерактивные методы обучения и есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы развивающего обучения в вузе. Остановимся подробнее на интерактивных методах.

Методы интерактивного обучения обращены к способам управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Это наиболее решительный шаг к тому, чтобы поставить в центр управления обучением самого обучаемого человека в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса, к признанию, что обучение – это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный. Методами интерактивного обучения выступают: эвристическая беседа, метод деловой игры, метод дискуссии, метод круглого стола, мозговая атака, конкурсы практических работ с их обсуждением и др.

Понятие «интерактивный» (от англ. *inter* – взаимный, *act* – действовать) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (американского философа Дж. Мида) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего Я в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивное обучение в условиях модернизации вузовского образования помогают развить информационно-коммуникационную компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением информационных и коммуникационных технологий, что важно для его профессионализма.

Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. В деятельности преподавателя вуза центральное место занимает не отдельный студент как индивид, а группа взаимодействующих субъектов обучения, которые, обсуждая вопросы, споря, стимулируют и активизируют друг друга. Применение интерактивных методов позитивно действует на интеллектуальную активность; дух

соревнования, соперничества проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Интерактивные методы (кроме обучающего эффекта) приносят воспитательное воздействие, поскольку преподаватель будет влиять на обсуждение какой-то проблемы не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть разнообразными, но без навязывания своего мнения. Важно тонко рассчитать управление ходом дискуссий через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины. Преподаватель высказывает свою точку зрения лишь при формулировании выводов из высказываний студентов и аргументированном опровержении ошибочных суждений. Его позиция может совпадать с мнениями студентов, поскольку они появились в результате наводящих вопросов преподавателя. Такими приемами можно не просто направлять содержательную, интеллектуально-познавательную сторону обсуждения теоретических вопросов, но и конструировать совместную продуктивную деятельность, тем самым влияя на личностную позицию студентов, превращая их учебную деятельность в учебно-воспитательную.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всей учебной группы студентов. При этом организуется индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется анализ документов и различных источников информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых с опорой на групповой опыт, с обязательной обратной связью. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности будущих педагогов начального образования. Она направлена на конкретные и прогнозируемые цели: развитие интеллектуальных способностей студентов, самостоятельности мышления, критичности ума; достижение быстроты и прочности усвоения учебного материала, глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений; развитие творческого потенциала –

способности к «видению» проблемы, оригинальности, гибкости, диалектичности, творческого воображения, легкости генерирования идей, способности к самостоятельной поисковой деятельности; эффективность применения профессиональных знаний, умений и навыков в реальной производственной практике.

Интерактивное обучение – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности. Это метод, при котором «все обучают каждого и каждый обучает всех».

Интерактивный метод обучения решает одновременно три основные задачи: (познавательную, коммуникативно-развивающую, социально-ориентационную) и позволяет:

- сформировать познавательную активность;
- усилить мотивацию к изучению предмета;
- создать благоприятную атмосферу на занятии;
- исключить монологическую подачу учебного материала и дублирование информации, которая может быть получена из доступных источников;
- самопроизвольно запоминать специальные термины и сведения;
- формировать и развивать в различных формах компетенции студентов.

Научно-методические основы, на которых базируется интерактивное обучение, позволяют достигать активизации познавательной деятельности студентов: обучение через опыт и сотрудничество; учет различий в стилях познания; поисковые и исследовательские методы; игровые методы. В.В. Гузев выделяет пассивную, активную и интерактивную модели обучения.

Особенность пассивной модели – активность обучающей среды: студенты усваивают материал из слов преподавателя или из текста учебника, но не общаются между собой. Примером такой модели может быть традиционная лекция. Обучаемый в этой модели выступает в роли объекта обучения (слушает и смотрит).

Активная модель отличается стимулированием познавательной деятельности и самостоятельности студентов. Эта модель предполагает наличие творческих (часто домашних) заданий и общение в системе ученик–учитель как обязательных. Обучаемый выступает субъектом обучения (самостоятельная работа, творческие задания). Недостаток этой модели в том, что студенты выступают субъектами учения для себя, учат только себя, не взаимодействуют с другими участниками процесса, кроме учителя. Это технологии самостоятель-

ной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивная модель подразумевает организацию комфортных условий обучения, при которых все студенты активно взаимодействуют между собой. Используются моделирование жизненных ситуаций, ролевые игры, совместное решение проблем, при этом исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим маршрутом. Именно такая модель обучения инновационна на сегодняшний день.

Организация интерактивного обучения будущего педагога начального образования обеспечивает:

- проникновение в сознание информационных потоков, вызывающих его активную деятельность;
- моделирование жизненных ситуаций;
- общее решение вопросов на основании анализа ситуаций;
- использование ролевых игр;
- использование интерактивной доски.

Сущность и организация интерактивного обучения определяются путем сравнения с традиционным. В основе процесса традиционного обучения – монолог педагога. Педагог с готовыми знаниями идет к студенту и, используя систему поощрений и наказаний, заставляет его принять информацию как необходимую и обязательную. Взаимодействие между участниками образовательного процесса строится по инициативе преподавателя в соответствии с подготовленным заранее планом занятия.

При организации интерактивного обучения реализуется модель многостороннего взаимодействия: А – преподаватель; Б, В, Г, Д, – студенты. Преподаватель (А) становится участником учебной деятельности. Взаимодействия возникают не только между преподавателем и студентами, но и между всеми учащимися. Интерактивное обучение предполагает иную форму взаимодействия на занятии, которую можно иллюстрировать в виде следующей модели представленной на рис. 3.

Использование в процессе подготовки будущего педагога начального образования интерактивного обучения способствует:

- повышению познавательной активности;
- осознанию включенности в общую работу;
- становлению активной субъектной позиции в учебной деятельности;
- развитию навыков общения;
- принятию нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитию личностной рефлексии.

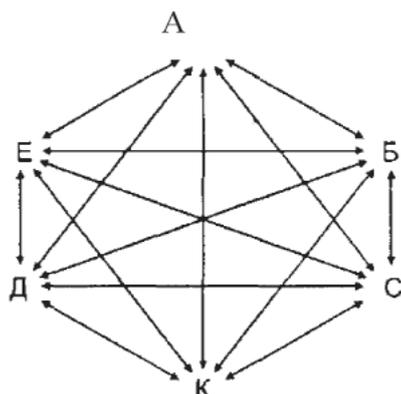


Рис. 3 модель интерактивного обучения

Чтобы процесс познания стал интересным, значимым, преподавателю и студентам важно использовать интерактивные средства, что является следующим условием развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования (мультимедиа проекторы, интерактивные доски, системы видеоконференц-связи, системы голосований)

Необходимость введения в процесс обучения в вузе метапредметного способа деятельностного взаимодействия определяется тем, что он объединяет все традиционные активные, интерактивные методы, включающие компоненты ТДМ и КСО. Основой этого метода служит самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа будущих педагогов и адекватная планируемым результатам организация преподавателями компонентов учебного процесса (содержания, форм, методов и средств), направленная на развитие профессионально-познавательной активности будущих педагогов начального образования.

Способ основан на выборе студентом стратегии самообучения при высоком уровне смыслоориентации будущего педагога начального образования. Все технологии, используемые в этом способе, известны, они фрагментарно применяются в вузе. Мы интегрируем данные технологии, создаем возможность выбирать собственные стратегии, проектировать индивидуальные образовательные траектории, которые ведут к развитию профессионально-познавательной активности будущих педагогов начального образования и формированию заданных компетенций.

Реализация этого способа при обучении в вузе будущих педагогов начального образования чрезвычайно важна, так как главное требование ФГОС НОО: к концу обучения в начальной школе у младшего школьника должны быть сформированы все виды УУД (личностные, познавательные,

регулятивные и коммуникативные), которые в совокупности составляют основную компетентность выпускника начальной школы – умение учиться. Эта задача должна быть решена педагогами начального образования на современном этапе модернизации образования, но в настоящее время они не готовы к этому.

Структура и механизм реализации метапредметного способа деятельностного взаимодействия представлен в следующем параграфе.

В качестве внутренних условий развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования выступают вид и уровень мотивации, определяющей степень активности студента при обучении в вузе. «Мотивация, – писал А.Н. Леонтьев, – сугубо личностное образование, но свое начало она берет из предметного мира». С педагогической точки зрения мотивация – это совокупность всех факторов, определяющих побуждение к учению и решению учебных задач: мотивы, потребности, интересы, цели и т.д. Существующие исследования учебной деятельности подтверждают иерархичность строения мотивационной сферы личности, сочетания в ней различных по характеру и по степени значимости побудителей. Так, И.М. Черевко включает в нее потребность в учении, мотив учения, цель, эмоции, ценностные ориентации, убеждения, склонности и интерес.

В педагогической науке доказано, что на развитие личности обучающегося постоянное и устойчивое влияние оказывает развитие у него познавательной мотивации. Развитие познавательной мотивации обеспечивает преодоление трудностей студентами в учебной работе, вызывает их познавательную активность и инициативу; стимулирует стремление быть компетентным, желание быть на уровне запросов времени и т.д. С развитием познавательной мотивации происходит перестройка психологических процессов восприятия, памяти, мышления и других возможностей будущего педагога начального образования, влияющих на эффективность процесса обучения.

Мотивация учебной деятельности студента представляет собой систему мотивов, каждый из которых взаимосвязан с другим. Следовательно, невозможно развитие какого-либо отдельного положительного мотива вне всего их комплекса, обуславливающего общую направленность личности будущего педагога начального образования. Развитие мотивации учения во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя вуза, его умения правильно организовать

деятельность студентов, удовлетворять их познавательные потребности, побуждать их к развитию познавательных интересов, формировать у них социальные мотивы учения.

Зависимость познавательной активности студента от мотивационных факторов предполагает необходимость опоры на принцип индивидуализации в учебно-воспитательном процессе.

Познавательную мотивацию, связанную с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, А.К. Маркова разбивает на несколько групп. В первую группу входят широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации обучающихся на овладение новыми знаниями. Во второй группе – учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации обучающихся на усвоение способов добывания знаний, интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, методам научного познания, способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда. К третьей группе относятся мотивы самообразования, состоящие в направленности обучающихся на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Побуждения, входящие в мотивационную сферу, не одинаковы по своему проявлению, они по-разному сигнализируют о себе, о ходе учения. Поэтому следует соотносить данные виды мотивов с различными проявлениями профессионально-познавательной активности будущего учителя начальных классов.

1. Широкие познавательные мотивы проявляются в реальном успешном выполнении учебных заданий, положительной реакции на повышение преподавателем трудности задания, в обращении за дополнительными сведениями, готовности к их принятию, а также в обращении к учебным заданиям в свободной, необязательной обстановке.

Учебно-познавательные мотивы имеют следующие проявления: активный поиск способа работы, решения, анализ способов решения, вопросы по содержанию курса, интерес при переходе к новому действию, к введению нового понятия, интерес к анализу собственных ошибок, самоконтроль.

Мотивы самообразования проявляются как обращение к преподавателю с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих вопросов, все реальные действия обучающихся по осуществлению самообразования.

Итак, наличие познавательной мотивации – относительно самостоятельный фак-

тор и условие, определяющее тип и уровень развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования. Доказано, что с увеличением интенсивности познавательной мотивации время, уделяемое познавательной деятельности, значительно возрастает.

Следует отметить, что познавательная мотивация рождается всякий раз как первичная ситуативная потребность, поэтому можно утверждать, что в основе познавательной мотивации лежит познавательная потребность. Её также нужно формировать у будущего педагога начального образования, поскольку потребность есть первопричина всех форм поведения и деятельности человека.

Таким образом, мотивация учения выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью будущего педагога начального образования внешних и внутренних факторов, которые значительно повышают профессионально-познавательную активность и эффективность процесса обучения. Она служит активатором профессионально-познавательной активности студентов, оставляющим значительное последствие в их сознании, переживаниях, отношениях к учебному предмету, преподавателю, соучастникам познавательной деятельности, социальным, духовным, моральным ценностям, к которым они приобщаются. Отсюда развитие познавательной мотивации – это следующее условие развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Одно из условий развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования и его дидактического обеспечения в вузе – организация процесса самообучения студентов. Основная цель подготовки будущего педагога начального образования в педвузе с позиций компетентностного подхода может быть определена как развитие основ его профессиональной компетентности. Педагогический вуз не может взять на себя задачу подготовки специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, так как эта компетентность формируется и проявляется только в процессе профессиональной деятельности педагога начального образования. Между тем основы профессиональной компетентности будущего педагога начального образования закладываются в период его обучения в вузе. Это происходит в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов, при формировании готовности будущего специалиста к самообучению.

Под самообучением следует понимать личностно-регулируемую познавательную деятельность, в которой обучающийся сам формируется как субъект, способный к самоуправлению, саморефлексии. Как известно, самостоятельная работа студента – основа вузовского образования. Нельзя не согласиться с В.И. Загвязинским, что именно она «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования», дает возможность «быть сознательным и активным гражданином и созидателем».

Однако самостоятельная работа не отменяет контроля со стороны преподавателя за ее организацией и результатами. Поэтому под самостоятельной работой обычно понимают деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает при отсутствии непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им.

Включение студента в самостоятельную работу как определенную форму деятельности во многом зависит от совместных усилий преподавателя и студента. С одной стороны, от будущего педагога начального образования требуется осознание особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту достаточно высокие требования в плане совершенствования самосознания, самодисциплины, самоконтроля. С другой – параллельно возникает серьезная задача увеличения влияния учебной мотивации (особенно внутренней мотивации) на процесс и результат самостоятельной учебной деятельности, а также задача обучения студентов рациональным приемам такой деятельности.

Самостоятельность – одно из главных качеств студентов и важнейшее условие обучения. Составляющими самостоятельной деятельности будущего педагога начального образования являются умения: ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью. Для развития перечисленных качеств мышления человека необходимо развитие у учащихся навыков самообучения, самоконтроля. Именно самостоятельная работа воспитывает высокую культуру умственного труда, потребность в самостоятельной деятельности, стремление вникнуть в сущность вопроса, идти вглубь ещё нерешённых проблем.

Управление процессом обучения предполагает: планирование, организацию, регулирование (стимулирование), контроль, оценку и анализ результатов. А самообуче-

ние – это тоже обучение, и управление процессом самообучения предполагает те же действия. Для успешного самообучения необходим определённый высокий уровень развития познавательной активности и самостоятельности будущего педагога начального образования. Самообразование предполагает наличие умений самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, взаимосвязь познавательной активности и самообразования самая непосредственная: самообразование выступает как одна из высших форм проявления познавательной активности, необходимой для развития профессиональной компетентности будущих педагогов начального образования.

Итак, профессионально-познавательная активность – это процесс, главное условие, средство и результат профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов начального образования. Её развитие является метапредметным средством и результатом, интегрирующим весь процесс формирования их профессиональных компетентностей.

Развитие профессиональных компетентностей будущих педагогов начального образования возможно в процессе действенного взаимодействия всех участников процесса обучения, при котором студент выступает в главной роли субъекта собственного развития – профессионально-познавательной активности в структуре Я-сам, Я-мои сокурсники, Я-информация, а педагог создает условия и организует это взаимодействие.

Кроме того, в новых социально-культурных условиях подготовки будущих педагогов начального образования в вузе усиливается системно-деятельностный аспект профессионально-познавательной активности, что изменяет её сущностную характеристику и интегративный характер. Это требует её рассмотрения как профессионально-значимого личностного качества на основе компетентностного подхода, что ранее специально не исследовалось. Недостаточно целостно представлена и его структура во взаимосвязи с критериальными характеристиками. В этой связи в педагогической теории и практике отсутствует дидактическое обеспечение, предполагающее специфические способы, этапы, условия, средства развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

В ходе теоретического анализа педагогической литературы по проблеме развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования возникла необходимость разработки модели её дидактического обе-

спечения в педагогическом вузе. Для этого были детализированы основные подходы, общетеоретические положения и логика, которые положены в основу базово-теоретического компонента модели. Он объединяет в логической последовательности совокупность отдельных элементов процесса проектирования модели, составляет методологическую основу проектирования дидактического обеспечения и включает общенаучные подходы, принципы, стратегические цели, концепции, отраженные в нормативно-правовых документах и требованиях стандартов. В соответствии с этим компонентом определяется конкретное содержание, взаимосвязи и взаимообусловленность отдельных составляющих дидактического системного обеспечения, выстраивается логика последовательности действий в исследовании. Развитие профессиональных компетентностей будущих педагогов начального образования возможно в процессе действенного взаимодействия всех участников процесса обучения, при котором студент выступает в главной роли собственного развития профессионально-познавательной активности в структуре «я сам – я и преподаватели – я и мои сокурсники – я и информация», а педагог создает условия и организует это взаимодействие.

Модель дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования (рис. 1) включает содержательно-функциональный компонент, содержащий: системы компетенций, компонентов профессионально-познавательной активности, УУД, авторский специальный курс «Основы познавательной активности педагога начального образования», систему развертывания последовательных этапов. Весь процесс развития профессионально-познавательной активности предполагает поэтапное достижение цели. I этап – приобретение основополагающих элементов научного знания, направлен на организацию деятельности студентов по усвоению конкретных профессиональных знаний и умений. II этап – развитие ценностного отношения к профессиональной деятельности, предполагает введение в учебный план обучения в вузе спецкурса «Основы познавательной активности будущего педагога начального образования». III этап – получение опыта самостоятельного действия, ориентирован на организацию практической творческой деятельности студентов и направлен на совершенствование системы приобретенных знаний и умений, а также их использование в педагогической практике.

Эффективность дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования зависит от определенных условий:

– внедрение в процесс обучения вуза метапредметного способа деятельностного взаимодействия;

– осуществление направленности учебного процесса на развитие профессионально-педагогической мотивации студентов;

– введение в учебный процесс авторского курса, необходимого для осознания возможности и необходимости развития своей профессионально-познавательной активности;

– организация процесса самообучения студентов.

В ходе исследования выделены три уровня сформированности профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Низкий уровень (репродуктивная активность) развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования характеризуется отсутствием ценностно-смыслового компонента, недостаточным интересом к профессии. Основа поведения студента – индивидуальный опыт, слабо связанный со знанием дисциплин учебного плана, проявляющийся в недостаточном рациональных действиях. У студента отсутствуют навыки самостоятельного использования новых педагогических технологий, или они недостаточны для успешной работы учителем начальных классов, при этом слабо развиты их интеллектуальные и аналитические способности, отсутствует трудолюбие. Низкий уровень рефлексии, как один из показателей развития профессионально-познавательной активности, приводит к тому, что студент зависим от внешних воздействий и обстоятельств, абсолютно не самостоятелен в своих действиях. На этом уровне у обучающегося формируется система научно-практических знаний и умений, позволяющих верно принимать решения в новых ситуациях, однако в непрерывно меняющихся педагогических ситуациях студент еще не может принимать оригинальные решения. У него недостаточно развита способность к прогнозированию и предвидению возможных результатов и последствий собственных действий.

Средний уровень (интерпретирующая активность) развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования отличается более развитым ценностно-смысловым компонентом, положительным отношением к своей будущей профессии, но не ярко

выраженным стремлением к профессиональному росту. В ходе профессиональной подготовки студент активно использует знания, владеет основными понятиями, законами, ориентируется в информационном пространстве явлений, концепций, но в отдельных ситуациях не демонстрирует наличия достаточно развитого педагогического мышления, которое позволило бы принимать обоснованные решения. Он частично владеет междисциплинарным знанием, у него формируется ценностное отношение к реальности, выраженное в понимании и принятии целей и задач модернизации начального общего образования, при этом индивидуальный социально-культурный опыт недостаточен для успешной работы. Для этого уровня характерно позитивное отношение студента к творчеству, к использованию им новых педагогических технологий, рациональному поведению. При этом обеспечивается быстрый рост интеллектуальных, трудовых аналитических качеств личности, но интерес к пополнению знаний за счёт самостоятельного обучения, а также самостоятельность в принятии решений проявляются эпизодически. Имеются навыки прогнозирования несложных явлений, появляется осознание значимости социального статуса учителя начальных классов, смысла собственной деятельности и смысла взаимодействия, определение направленности и целевых установок деятельности, осуществляется творческая презентация индивидуальных работ перед большой аудиторией.

Высокий уровень (творческая активность) развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования проявляется ярко выраженным интересом к будущей профессиональной деятельности, стремлением к профессиональному росту и пониманием приоритетов и ценностных ориентиров будущей профессии. На этом уровне студент показывает глубокие фундаментальные знания по дисциплинам учебного плана, обладает умениями их применять в профессионально-ориентированной деятельности и во время педагогической практики. Он адекватно оценивает состояние развития системы начального образования и имеет высокий уровень аналитического мышления. Его профессиональная деятельность носит целостный, преобразующий, активно-созидательный, продуктивный характер. Студент ориентирован на новые педагогические технологии начальной школы, современные модели образования младших школьников. Он занимает активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельно-

сти и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки её эффективности. Достаточно ярко выражена самоорганизация, интеллектуальная и практически действенная инициатива, способность к рефлексии, высокая удовлетворённость учебной деятельностью. Будущий педагог начального образования способен к генерированию идей и их реализации на уровне создания проектов, охотно выступает на научно-практических конференциях с результатами собственных исследований.

Уровни сформированности профессионально-педагогической познавательной активности будущего педагога начального образования определяются следующими показателями:

- а) потребность в познании, мотивация учебной деятельности;
- б) широта кругозора и глубина знаний;
- в) познавательные интересы;
- г) сверхнормативная деятельность;
- д) познавательная самостоятельность;
- е) действенность приобретенных знаний, способность студента к их переносу;
- ё) включённость в учебно-познавательную деятельность;
- ж) инициатива и ответственность за результат работы;
- з) рефлексия и самооценка;
- и) владение УУД;
- к) эмоциональная удовлетворённость процессом и результатом учебно-познавательной деятельности.

Для подтверждения эффективности дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности (ППА) будущего педагога начального образования был проведён педагогический эксперимент.

На констатирующем этапе эксперимента решались следующие задачи:

- 1) выявить мотивационные предпочтения в профессиональной деятельности студентов по тесту-опроснику (А.А. Реан, В.А. Якунин), который позволяет определить иерархию будущих профессиональных действий смыслообразования и установление для студента смысла учебной деятельности;
- 2) определить наличие (или отсутствие) потребности в продуктивных формах учебно-познавательной деятельности, направленность каждого студента на тот или иной вид учебной деятельности, уровень УУД по авторскому опроснику, составленному на основе аналогичного для школьников (З.В. Гольшева);
- 3) отследить уровень профессионально-познавательной активности (внешнего и внутреннего проявления).



Рис. 4. Общие результаты диагностики ППА студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

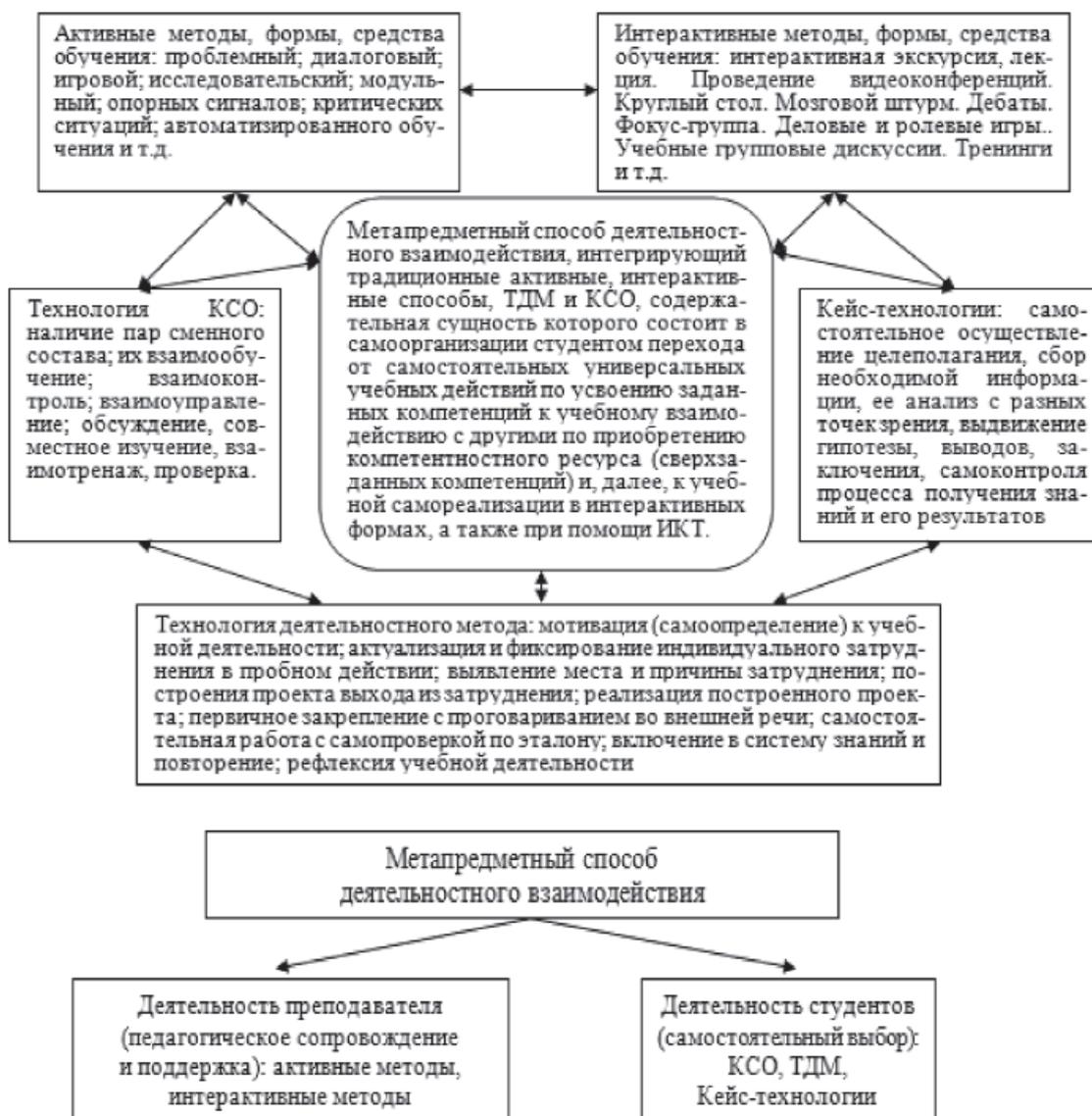


Рис. 5. Структура и механизм реализации метапредметного способа деятельностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе

Сводные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлены на рис. 4.

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в повышении уровня профессионально-познавательной активности

будущих педагогов начального образования на основе разработанной модели дидактического обеспечения её развития. На этом этапе были реализованы содержательно-функциональный компонент модели, формирующий систему заданных компетенций, универсальных учебных действий студентов, введение в учебный процесс авторского курса «Основы познавательной активности педагога начального образования», системы развертывания последовательно взаимосвязанных этапов, и организационно-методический компонент модели, включающий технологии, методы, средства, условия развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования. Основным в её дидактическом обеспечении выступил метапредметный способ де-

ятельностного взаимодействия, сущность, компоненты и механизм реализации которого представлены на рис. 5.

Полученные результаты подтверждаются включенным наблюдением: 80% студентов вели дискуссию с преподавателем на все предложенные темы, чаще задавались вопросы, касающиеся разных областей научных знаний, возрос интерес к самостоятельной работе с источниками (учебной, справочной, энциклопедической литературой). Студенты сами планировали свою познавательную деятельность, работу над интересующей их темой исследования.

Сводные результаты диагностики профессионально-познавательной активности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента представлены на рис. 7.



Рис. 6. Модель дидактического обеспечения профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования

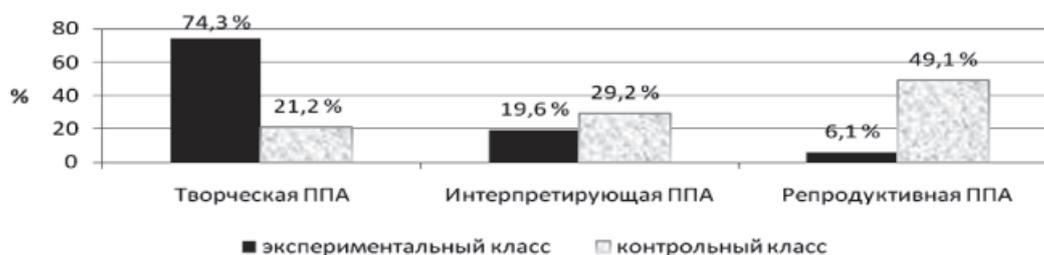


Рис. 7. Общие результаты диагностики профессионально-познавательной активности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Для проверки гипотезы, обработки результатов тестирования и анкетирования студентов использовались статистические методы: анализ совпадений и различий характеристик экспериментальной и контрольной групп на основании измерений, проведенных по шкале отношений (критерий Крамера-Уэлча).

В целом проведенный педагогический эксперимент показал эффективность разработанной модели дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Итак, в рамках данной статьи описана модель дидактического обеспечения развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования.

Список литературы

1. Ахияров К.Ш. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения / К.Ш. Ахияров, Ю.А. Правдин. – Уфа: БашкГПИ, 1988. – 80 с.

2. Добрыдина Т.И. Формирование профессионально-познавательной активности студентов вуза в современной социально-культурной ситуации: дис. ... кан. пед. н. – М., 2005. – 195 с.

3. Дуранов М.Е., Железако В.М., Жерков В.И. Вопросы активизации профессионально-познавательной деятельности студентов. – Челябинск, 1990.

4. Копотюк И.Г. Самостоятельная работа студентов как средство повышения их профессионально-познавательной активности в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже: дис. ... канд. пед. н. – М., 1990. – 195 с.

5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.

6. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пос. / под ред. Д.И. Фельштейна. – М.: ИКЦ Академкнига, 2003. – 332 с.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полад. – М., 2001.

8. Сергеева Б.В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2012. – 26 с.

9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

10. Ярославова, Е. П. Факторы развития профессионально-познавательной активности студентов (на материале изучения иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. н. – Челябинск, 1999. – 23 с.

УДК 37.014.5

ТРУДНОСТИ НА ПУТИ РЕФОРМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Тарасов А.Р.

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
Волгоград, e-mail: art_tar@mail.ru

С началом проведения политики реформ и открытости китайские учёные-педагоги начали активно изучать и внедрять зарубежный опыт целостного образования, гуманистический подход, образование в течение всей жизни. Данные идеи с учётом национальных особенностей Китая легли в основу образования, ориентированного на его качество. Однако, реформирование в соответствии с этими идеями столкнулось с экономическими, социальными, педагогическими и культурными противоречиями. Правительство Китая в целом успешно справляется с трудностями на пути реформирования школьного образования. Например, большой успех достигнут в развитии элементарного образования. Вместе с тем практика показывает, что по-прежнему необходимо преодолевать отсталость взглядов среди педагогов и в обществе, а также продолжать работу по сбалансированию неравномерного распределения образовательных ресурсов среди регионов Китая.

Ключевые слова: реформирование содержания образования, финансирование образования, подготовка учителей, культурные особенности образования

DIFFICULTIES ON THE PATH OF THE SCHOOL EDUCATION'S REFORMS IN CHINA

Tarasov A.R.

Volgograd State Socio-pedagogical University, Volgograd, e-mail: art_tar@mail.ru

With the beginning of carrying out the politics of reform and open to outside world Chinese educational specialists start actively study and introduce foreign experience of holistic education, humanistic approach, lifelong education. With account of Chinese national characteristics these ideas underlay quality-oriented education. However the reforming according to these ideas faced with economical, social, pedagogical and cultural contradictions. Overall, the government of China successfully manages difficulties on the path of school education's reforming. For example, great success has been achieved in the developing elementary education. Along with this the practice shows that it is still necessary to overcome backwardness of teachers' and public opinions and it also need to work on balancing of irregular distribution of educational resources among the regions of China.

Keywords: reforming of education's content, education's funding, training of teachers, cultural characters of education

Результаты реформы содержания образования можно разделить на две группы. Первая группа включает в себя структурные изменения, например в учебниках или в школьной организации, правилах и предписаниях, характере преподавания и успеваемости. Ко второй группе относятся изменения в убеждениях и ценностях людей, имеющих отношение к образованию, изменения в способах мышления или действиях, культурные изменения [5].

Большинство отчётов о реализации реформы образования показывает, что многие школы имели существенные трудности с осуществлением распоряжений по разработке новых учебных программ из-за оторванности распоряжений правительства от местных реалий. В отчётах часто отмечалось недостаточное финансирование и некомпетентная работа департаментов Министерства образования, которые не давали определённых указаний или оказывали недостаточную поддержку школам и местным властям по осуществлению этих распоряжений. Например, в провинции Шаньдун

средним школам старшей ступени было отдано распоряжение ввести обязательные исследовательские проекты, за которые начислялись учебные кредиты. Однако, школы не обеспечили учебными материалами или он-лайн курсами для учителей. Таким же образом школы в индивидуальном порядке решали вопрос разработки и оценивания нравственного воспитания [1].

Важную роль в осуществлении реформ школьного образования в Китае играет профессиональная подготовка и поддержка учителей. Коренные изменения в учебных программах неизбежно столкнулись с недостаточной подготовкой учителей. Разные подходы к образованию противоречили друг другу, из-за чего их невозможно было осмыслить и осуществить из-за культурных различий. Представления зарубежных педагогов, теорий обучения не совпадают с мышлением и оценками китайских педагогов. Поэтому возможно недопонимание, слепое копирование методик. Новые подходы осмысливались в рамках старых категорий. С другой стороны, идеологические

подходы, основные теории обучения и даже искусство вносят конкретные различия в понимание подходов к образованию. Даже если большинство учителей будут отчетливо понимать главную идею и стратегию реформы, будут те, кто не смогут воспринять новые идеи [7].

В отчёте 2003 года, отмечено, что на площадках пилотного эксперимента учителя испытывают значительные трудности при использовании новых подходов в обучении. Например, дискуссия на уроках часто представляла собой беседу в форме вопрос-ответ, где главную роль играл учитель. При этом учителя навязывали учащимся своё мнение. На самостоятельной работе учителя часто позволяли учащимся делать что угодно, без каких-либо указаний, обратной связи или установленных требований. Работа в группах была неэффективна, так как учителя организовывали группы учащихся, невзирая на сложность и значимость обсуждаемых вопросов, при этом, не ставя условий проведения дискуссии, ограничений по времени, не соблюдая процедуры дискуссии. Эти наблюдения выдвигают на первый план попытки механического применения методик преподавания учителями, оторванные от целей учебных программ [1].

Неправильное использование новых методик преподавания было отмечено при наблюдениях в школах Пекина, где проводились пилотные эксперименты. Было выделено две тенденции. Первая заключалась в слепом использовании методов без учёта содержания обучения. Учителя уделяли недостаточно времени объяснениям и тратили слишком много времени на чтение вслух и индивидуальное чтение учащимися. Возможно, в этом заключается причина низких результатов тестов на чтение и понимание прочитанного у учащихся школ, где проводились пилотные эксперименты [1].

В процессе реформирования содержания образования в Китае учителя были сильно загружены различными мероприятиями в школе, что отвлекало их от преподавания и повлияло на обучение учащихся и осуществление реформы [2].

Важную роль в китайском обществе играет экзамен, который является главной формой оценивания успеваемости учителем. Учителя получают зарплату в соответствии с оценками учащихся, результатами тестов. Однако, учителя непрофильных дисциплин в этой связи получают меньшую зарплату. Совершенствование учебных программ значительно повлияло на коэффициент поступающих в вузы. Многие учащиеся школ, где проводился пилотный экспери-

мент, не продемонстрировали хороших результатов на экзаменах [1].

Приоритетное развитие городов создало условия для неравномерного развития города и деревни. Это отразилось на финансировании образования.

Финансирование элементарного образования в регионах имеет большие различия, зарплата учителей сельских школ сильно отличается от зарплаты городских учителей. Зарплаты в развитых районах выше, чем в слаборазвитых районах. Разница в заработной плате и неравенство между городом и деревней повлекли за собой два последствия. Во-первых, учителя направились в районы с хорошей зарплатой. Молодые учителя из деревень стремятся переехать в города, из слаборазвитых районов в развитые. Во-вторых, выпускники педагогических учебных заведений приезжают в города и не возвращаются в деревни для работы по специальности. Учительский состав своевременно не пополняется, и оставшимся учителям приходится работать с большой учебной нагрузкой, что снижает качество образования [6].

Система регистрации местожительства разделяет город и деревню, увеличивает неравенство доходов, что углубляет ведомственные барьеры и разделение слоёв общества [4].

Восточные области страны, где проживает около 8,8% населения, получают половину всех образовательных инвестиций. Центральный регион, где проживает приблизительно 26,8% населения, получает 24,57%. Для сравнения, запад страны, где проживает около 24,1% населения, получает 20% от общего финансов [4].

Получающим качественное образование, приходится платить за возможность выбрать школу. Плата при выборе школы составляет около 35000 юаней, что является тяжёлым бременем для средней семьи [4].

Кроме того Ян Цзюнь (Yang Jun) отмечает, что многие ключевые школы в Китае имели две процедуры поступления: элитная, для учащихся с высокими достижениями, без дополнительных плат, кроме платы за обучение; другая процедур состояла в том, что учащиеся с низкими достижениями за дополнительную плату выбирали школу. Таким образом люди, обладающие преимуществами, получили образовательные привилегии [4].

Во многих уездах финансирование образования в расчёте на одного ученика было меньше среднего уровня по стране. Например, в 2003 году расходы на обучение ученика начальной школы составляли 83 юаня в год, а ученика средней школы начальной ступени 127 юаней в год, однако, на селе на обучение этих категорий учащихся

тратилось 61 и 85 юаней в год соответственно. Из-за недостаточных инвестиций в элементарное образование, в школах проявлялись нарушения. Оснащённость оборудованием по точным и гуманитарным наукам начальных школ составляла менее 51%, в средних школах начальной ступени – 71%. В средних школах старшей ступени этот показатель составлял 79,70% [6].

Для сокращения образовательного неравенства, правительство вводило стипендии, финансовую помощь, перераспределяло средства на менее развитые районы. Однако, проблема образовательного неравенства, основанного на социальном происхождении, пока ещё не решена принципиально [4].

За последние десятилетия образовательное неравенство между городом и деревней резко сократилось, но не было ликвидировано полностью [4].

В сельских и неразвитых районах существует сильный недостаток средних школ старшей ступени. Например, в городе Сиань в классе учится 50 человек, а в школах некоторых посёлков уезда – до 100 человек. Недостаток учителей препятствует развитию среднего образования. В таких условиях школы в сельских и неразвитых районах не могут провести модернизацию учебного процесса и позволить курсы по выбору, такие как информатика, технология, изобразительное искусство и музыка, требующие больше ресурсов. Школам также трудно найти учителей-специалистов по этим учебным предметам. Поэтому главы департаментов Министерства образования считают, что главная проблема заключается в том, что образовательные ресурсы школ в регионах страны не отвечают требованиям реформ [1].

Неверное понимание и осуществление западных технологий образования вскрыли глубокие культурные противоречия. Опираясь на идею о культурных сценариях (cultural script) Стиглера и Хиберта (Stigler & Hiebert) Шарлен Тань (Charlene Tan) проанализировала одну из глав «Книги обрядов», посвящённую образованию. Культурный сценарий, согласно Стиглеру и Хиберту, это набор основополагающих убеждений об образовательной деятельности и культуре обучения. Эти убеждения, часто не выражаются прямо и служат для поддержания устойчивости культурной системы с течением времени. Помимо этого, Шарлен Тань относит к культурным сценариям такую деятельность, связанную с преподаванием, как профессиональное развитие учителя, школьное администрирование и другое [3].

Шарлен Тань выделяют три культурных фактора обучения (или «культурных сценария») в Китае:

1) уважение к учителю со стороны учащихся. Знания китайцами усваиваются не самопознанием, а через постижение содержания догматических текстов под руководством наставника. Следовательно, учитель выступает как знаток древних текстов, предстаёт человеком, который передаёт знания и является нравственным ориентиром для учащихся [3];

2) внимание и дисциплина учащихся в классе [3];

3) значимость практики. Особое внимание к повторяемой практике существует не только в учёбе, но и в боевых искусствах и каллиграфии. Таким образом, практика укрепляет своё влияние в культуре и сознании людей [3].

С начала очередной перестройки учебных программ в 2000 году общественное мнение было настроено против реформы, некоторые даже приписывали новым программам пороки образования, ориентированного на сдачу экзаменов [8].

Чжун Цицюань (Zhong Qiquan) отмечает, что необходимо не только прислушиваться к мнению специалистов, но и формировать через СМИ позитивное отношение к реформам в общественном сознании [8].

Решение вопроса информационного освещения образовательных реформ, несомненно, требует участия государства и выработки ответственной образовательной политики.

Дальнейшее изучение опыта Китая по преодолению трудностей на пути реформ поможет в оценке проектов реформирования школьного образования в России, а также в нахождении наиболее эффективных способов их реализации.

Список литературы

1. Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview // *International Journal of Educational Development*. – 2009. – № 29. – P. 241–249.
2. Lee John Chi-Kin, Yin Hong-biao, Zhang Zhong-hua, and Jin Yu-le. Teacher Empowerment and Receptivity in Curriculum Reform in China // *Chinese Education and Society*. – 2011. – Vol. 44, № 4. – P. 64–81.
3. Tan Charlene. Education policy borrowing and cultural scripts for teaching in China // *Comparative Education*. – 2015. – Vol. 51. – № 2. – P. 196–211.
4. Yang Jun, Huang Xiao, Liu Xin. An analysis of education inequality in China // *International Journal of Educational Development*. – 2014. – № 37. – P. 2–10.
5. Yin Hongbiao. Implementing the National Curriculum Reform In China: A Review of the Decade // *Frontiers of Education in China*. – 2013. – Vol. 8, № 3. – P. 331–359.
6. Yang Ailing. The Reflection on Reasons for the Imperfection in the Curriculum Reform of Basic Education // *Journal Of Educational Studies*. – 2007. – Vol. 3, № 1. – P. 24–30.
7. Yang Qiliang. Kecheng gaige zhong de jiaoxue wenti sikao (The reflection on educational issues during the curriculum reform) // *Jiaoyu yanjiu*. – 2002. – Vol. 6, № 269. – P. 49–53.
8. Zhong Qiquan. Curriculum Reform in China: Challenge & Reflection // *Comparative Education Review*. – 2005. – Vol. 12, № 187. – P. 18–23.

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Янгирова В.М., Шамигулова О.А.

*ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы», Уфа, e-mail: oash77@mail.ru*

Раскрыты подходы к пониманию и определению специфики формирования у обучающихся ценностного отношения к окружающему миру на основе изучения историко-обществоведческих знаний, составляющих ядро гражданско-правового образования. Проведен анализ понятия «ценностное отношение» в его философском, психологическом и педагогическом аспектах. Выявлены методологические и теоретико-методические основания реализации ценностно-мировоззренческой функции гражданско-правового образования. Дана содержательная характеристика развития педагогических идей о целесообразности и своевременности активного вовлечения младших школьников в процесс постижения ценностей мира на основе погружения и анализа историко-обществоведческих событий и явлений, действий человека в истории. Обращение к феномену «ценностное отношение» с позиции педагогики позволило высветить проблему ценностного развития детей, актуализируя инструментальные функции гражданско-правового образования, в частности историко-обществоведческих знаний как источника ценностей современного общества. Ценностный потенциал данного педагогического явления раскрывается в возрастании сопричастности содержания историко-обществоведческого образования уже на этапе начального общего образования с культурной, гражданской жизнью социума, в которую активно вовлечен современный школьник.

Ключевые слова: гражданско-правовое образование, историко-обществоведческие знания, генезис исторического образования младших школьников, ценности, ценностное отношение

CIVIL EDUCATION AS A MEANS OF FORMING VALUABLE ATTITUDE TO THE WORLD AMONG STUDENTS

Yangirova V.M., Shamigulova O.A.

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, e-mail: oash77@mail.ru

The article reveals approaches to the understanding and definition of the specificity of formation of students value attitude to the surrounding world based on the study of historical and social science knowledge represent the core of civic education. The analysis of the concept of «value attitude» in his philosophical, psychological and pedagogical aspects. Identified methodological, theoretical and methodical bases of realization of values and ideological functions of civil-law education. Given a substantial description of the development of pedagogical ideas about the appropriateness and timeliness of active involvement of the schoolchildren in the process of understanding the values of peace based on the immersion and analysis of historical and social events and phenomena, human actions in history. Appeal to the phenomenon of «value attitude» from the perspective of pedagogy has highlighted the problem of axiological development of children, facilitating instrumental functions of civil-legal education, in particular historical and social science knowledge as a source of values of modern society. Value potential of this pedagogical phenomenon revealed in the increased contact-particularly of the content of historical and social science education at the stage of primary General education with cultural and civil life of society, which actively involved the modern student.

Keywords: civil-law education, historical and social science knowledge, the genesis of the history teaching younger students, values, value relation

Гражданско-правовое образование является одним из условий эффективной государственной политики, важнейшим фактором устойчивого развития страны и общества, совершенствования общественных отношений, формирования необходимой социальной базы для благосостояния страны. Первостепенными задачами гражданско-правового образования в современной России являются успешная реализация каждым гражданином интеллектуального, социального, культурного, экономического потенциала на благо собственного развития и развития общества. Основу социально-ориентированного поведения составляют ценности личности и общества, проявление

ценностного отношения к миру. Особая роль в формировании ценностей и ценностного отношения у обучающихся отводится триаде учебных предметов – истории, обществознанию и праву, составляющих ядро содержания гражданско-правового образования в современной школе.

Формирование ценностного отношения у подрастающего поколения в практической педагогике всегда рассматривалось как воспроизводство учащимися ценностей самого общества. В настоящее время такая традиция требует определенной корректировки с учетом различия ценностных позиций в социуме и формирования аксиологических оснований гражданско-правового

образования в школе, в частности историко-обществоведческой подготовки выпускников школы.

Процесс обучения и воспитания не возможен без обращения к ценностям, которые являются ядром в структуре личности. Личность – это иерархия ценностей. Именно ценности позволяют осознавать нормы, эталоны, идеалы, регулирующие общество и поведение людей, формировать и развивать у обучающихся социально-позитивное отношение к миру. Современные требования к результатам общего образования ориентируют учителя на формирование у подрастающего поколения эффективного гражданского поведения, ценностного отношения к миру, освоение обучающимися базовых общечеловеческих и российских ценностей, руководство ими в повседневной социальной практике.

Цель исследования заключается в выявлении методологических и теоретико-методических оснований реализации ценностного потенциала гражданско-правового образования в школе.

Обратимся к анализу природы «ценности» и «ценностного отношения»: В философии ценности рассматриваются как явления сознания, проявляющиеся в субъективном отношении человека к оцениваемым объектам (А. Айер, Л. Люис и др.); ценности всегда относительны и зависят от социальных общностей, групп (М. Вебер, А.А. Гусейнов); источником ценностей является субъективный мир человека – его цели, чувства, установки, все то, что значимо для человека (Ф. Brentano, А. Мейнонг, А. Лэнгле); ценности определяют характер выражаются в эмоциональных переживаниях, оценочных суждениях о событиях и явлениях, активном отношении человека к этим событиям (М.С. Каган, В.С. Степин, Х.С. Вильданов). В психологии к проблеме ценностной природы внутреннего мира человека обращались Л.С. Выготский [7], А.И. Донцов [14], Д. Колесов [22], В.Н. Мясищев [27], А.А. Леонтьев [23], Д.А. Леонтьев [24], А.А. Лэнгле [25], В.А. Ядов [47], П.М. Якобсон [48] и другие. Глубокие исследования, проведенные авторами в данной области, подтверждают положение о том, что ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека только при сформированности у него ценностного отношения к окружающему миру. Поэтому, совершенно очевидно, что социально-позитивному, ценностному поведению выпускника школы предшествует процесс формирования и развития у него отношения к декларируемым в обществе ценностям, фиксируемым в качестве результата образования.

В философии и психологии ценностное отношение изучается во взаимосвязи с эмоциональной сферой личности. Эмоция является обязательным компонентом отношения: «Без эмоции нет отношения или, лучше сказать, что существует то, что называется безразличием, равнодушием, индифферентностью» [48]. А. Лэнгле также утверждал, что ценности вызывают эмоции: «в рамках отношений ценности развивают своё воздействие на субъект, который благодаря этому воздействию изменяется». При этом переживание чего-либо как ценного или неценного связано со способностью предмета вызывать внутреннее изменение в субъекте, который, соприкасаясь с предметом, «вбирает в себя» его содержание» [25].

Проблема ценностных отношений широко представлена в возрастной и педагогической психологии и связывается, в первую очередь, с воспитанием. Исследованию структуры отношений, выявлению факторов, определяющих различное отношение учащихся к действительности и влияющих на его развитие, посвящены работы Б.Г. Ананьева [2], А.А. Бодалева [4], Л.И. Божович [5], А.В. Кирьяковой [21] и других. Ведущую роль в формировании отношения у учащихся к миру, ученые отводят эмоциональному компоненту. При этом отношение рассматривается как целостное личностное образование, носящее развивающий характер, как взаимосвязь субъекта с объектом, осуществляемая на субъективно-эмоциональном уровне. Человек в процессе жизнедеятельности стремится к удовлетворению не только биофизиологических, но и социокультурных потребностей более высокого уровня. Чем выше уровень духовного развития человека или общества, тем выше регулятивное значение ценностей, тем в большей степени личность и общество в деятельности и поведении руководствуются внутренними регулятивами – ценностями, отражёнными сознанием человека и проявляющимися в его отношении к миру. Наличие ценностного отношения позволяет человеку определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное, способствует активизации жизненной позиции личности.

В.Н. Мясищев выделил три основных типа отношений человека: к миру вещей, явлениям природы; к людям, явлениям социума; к самому себе. Рассматривая динамику отношения, он определил уровни его развития: условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители; конкретно-эмоциональный, где реакции вызываются

условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, и т.п.; конкретно-личностный, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру; собственно-духовный, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности [27]. Формирование ценностного отношения предполагает иного характера психологические процессы, чем те, которые имеют место при усвоении знаний. Тут недостаточно одного лишь обязательного понимания тех фактов и явлений жизни, с которыми человек сталкивается при тех или иных жизненных обстоятельствах, и мало просто знания общественных ценностей. К этому пониманию и знанию должны присоединяются иные процессы, которые в большей мере затрагивают личность человека, чем обычный процесс освоения им знаний. Проблема изменения, в известном смысле слова, личности человека, её отношения к вещам, жизненных установок, субъективного мира, рассматривалась и в тесной взаимосвязи с проблемой воспитания чувств. «Человека надо «подвести» к чувствам, которых у него ещё нет, посредством правильного воздействия» [48]. Это значит, что должна появиться такая психологическая ситуация, которая дает возможность возникнуть эмоциональному отношению человека к определенному кругу явлений, и это образующееся эмоциональное отношение будет им пережито. Должно появиться *переживание*, которого ранее не было в опыте человека. Будучи осознанным как определенное эмоциональное отношение, это переживание входит в эмоциональный опыт ребенка. Так определенная жизненная ситуация заставляет человека пережить чувство. Через переживание человек приходит к познанию чувства, а затем чувство, будучи пережитым и осознанным, может превратиться в устойчивое психическое состояние при определенных условиях. При этом важен отбор жизненных ситуаций, выступающих воспитательной основой для возникновения эмоциональных переживаний.

Рассмотрим историко-обществоведческое содержание с точки зрения источника жизненных ситуаций, вызывающих новые чувства. Факты и явления общественной жизни, их исторический характер являются ценным материалом для непосредственного прямого и опосредованного восприятия, осознания поведения других людей. Поскольку переживание возникает на основе заинтересованности, затронутости фактами общественной жизни и взаимоотношений между людьми, в отборе событий-источ-

ников необходимо учитывать их эмоционально-ценностный посыл, возможность создания условий для переживания и «сопереживания» чувствам другого человека. Необходимо, чтобы предлагаемый для ознакомления круг жизненных фактов и событий, нравственных понятий, положений морали глубоко эмоционально затрагивал тех, кто его воспринимает. Только в том случае, если предъявляемый для изучения теоретический материал сопряжен с фактологическим и фиксируется не на уровне информации, но, воздействует на эмоции обучающегося, тогда этот учебный материал может стать тем началом, которое вызывает и формирует в человеке соответствующие чувства, как основу отношения и будущего действия.

Стимулами, побудителями ребёнка к действию должны стать накопленные тысячелетиями и передаваемые от поколения к поколению культурные ценности, общественные нормы, требования и идеалы, заложенные в содержании образования, если они осознаются, принимаются, переводятся в личностный план человека в результате деятельности педагога.

Обращение к феномену «ценностное отношение» с позиции современности помогает ставить проблему ценностного развития детей, активизируя инструментальные функции гуманитарного образования, в частности историко-обществоведческих знаний: интерес ребенка уже в младшем школьном возрасте к своему будущему; интерес его к окружающему миру, то есть к культурно-образовательному пространству, которое становится его жизненным пространством; интерес семьи; интерес социума к ребенку как участнику этого пространства. Ценностный потенциал данного педагогического явления закрепляется возрастом сопричастности содержания образования историко-обществоведческой направленности уже на этапе начального общего образования с культурной, гражданской жизнью социума, в которую активно вовлекают современных младших школьников. Эмоциональная эмпатия детей к своему участию в жизни социума дополняется интеллектуальным пониманием, основанным на процессе школьного обучения, при определенном методическом актуализировании историко-обществоведческих знаний учащихся.

Функция и миссия учителя начальной школы и учителя истории и обществознания на ступени основной школы состоит в создании условий для целостного восприятия природы историко-обществоведческих объектов, как ценностных для себя самого.

Формируемое базисное ценностное основание способствует устойчивости личности в мире разнонаправленных ценностных ориентиров, более того, порождает и нравственную устойчивость, которая, как известно, выступает в современной ситуации развития человечества главным дефицитом.

Преемственность историко-обществоведческого образования между ступенями начального и основного общего образования по своей педагогической направленности глубоко связана с отечественной традицией воспитания учащихся в процессе изучения истории: Л.Г. Гуревича, А.В. Добрынина, Д.И. Тихомирова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Роль историко-обществоведческих знаний в формировании ценностного отношения к окружающему миру исследовалась учеными-методистами Л.Д. Алексашкиной, В.М. Антоновым, Н.Ф. Виноградовой, Н.С. Ворожейкиной, Е.Е. Вяземским, Г.Г. Герасимовой, Т.С. Голубевой, П.В. Горой, Н.Г. Дайри, Е.Б. Евладовой, В.Г. Карцовым, П.С. Лейбенгрубом, А.Т. Степанищевым, О.Ю. Стреловой и др.

Знание истории позволяет человеку ориентироваться в современном мире, достигая взаимопонимания между людьми, представляющими различные культурные, религиозные, этнические традиции, а также расширить его мировосприятие. Для того, чтобы человек осознал себя в мировой «реке времен», важно понимать ценности людей в различные эпохи, их стремления и достижения. Этот опыт бесценен в начале XXI века, когда от выбора исторического пути, совершаемого каждым человеком в отдельности, зависит будущее России. Изучение исторического опыта человечества через осознание ценностей общества, личностей в истории, помогает представить образ окружающего мира в ретроспективном аспекте, способствует осмыслению значимости современных социальных событий и явлений, пониманию окружающих людей и себя в этом мире.

Однако, говоря о реализации ценностного воспитательного потенциала истории, возникают следующие вопросы: На какой ступени школьного образования следует начинать «воспитание историей»? Как с помощью историко-обществоведческих знаний помочь ребенку самоопределить себя в окружающем мире?

Психолого-педагогические характеристики и особенности младшего школьного возраста освещены в фундаментальных трудах Ш.А. Амонашвили [1], Л.И. Божович [5], Л.С. Выготского [7], Л.В. Занкова [17], Н.А. Менчинской [26], Д.Б. Эльконина [46],

Г.А. Цукерман [45]. Согласно наблюдениям и выводам ученых, условия для формирования нравственных чувств, этики поведения (что составляет базу духовно-ценностной и практической ориентации ребёнка) создаются в начальных классах. Именно начальная школа представляет собой фундамент, на котором вообщается обучение и воспитание. Главная идея обучения, которая закладывается на современном этапе, – это всестороннее развитие ребенка. По мнению Л.В. Занкова, в развитии мышления школьников история играет значительную роль, поскольку с ее изучением происходит еще большее расширение объема мышления, не только в пространстве, но и во времени, что развивает способность осмысливать прошлое всего человечества, выходящее за пределы личной жизни и жизни окружающих людей [17].

Но на пути «омоложения» изучения историко-обществоведческих курсов стоят психологические препятствия. Младший школьник не готов к изучению гражданской истории как самостоятельного предмета. Для этого необходим определенный социальный опыт, накопление разнообразных и содержательных представлений современной жизни, о происходящих в ней изменениях.

В.А. Сухомлинский отмечал, что уже младших учащихся необходимо знакомить с широким кругом исторических событий; читать им рассказы о прошлом человечества, тогда в сознании ребёнка формируется первое понятие о добре и зле, справедливости и несправедливости, чести и бесчестии [39].

В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин указывали, что младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, когда происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью [46]. В исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Г.А. Цукерман установлено, что в младшем школьном возрасте интенсивно формируются интеллектуальные, нравственные и социальные качества в процессе постижения окружающего мира: природы, человеческих отношений, деятельности людей.

Психолого-педагогическими особенностями младшего школьника в освоении окружающего мира являются эмоциональность, любознательность, развитие мышления и познавательного интереса. Мышление в младшем школьном возрасте характеризуется появлением возможности к 3–4 классу построения оценочных суждений, основанных на анализе и синтезе, обобщении и элементарной абстракции. Такие качества помогают ребенку не только отмечать тот или иной факт, но и проникать в сущность

некоторых явлений, вскрывать их причины. Н.Ф. Талызина указывает, что в младшем школьном возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя – постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков. Важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать [40]. В младшем школьном возрасте, по наблюдениям Л. Божович, не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном возрасте, изменяли свой характер и содержание. Автор указывает на происходящее «именно в данный период развития особенно интенсивное формирование моральных чувств ребёнка» [5].

Выводы ученых ориентируют учителя начальной школы на создание условий, обеспечивающих включение учащихся в такие виды деятельности, в которых младший школьник может реализовать возрастные и личностные возможности. Практический опыт показывает, что для такой реализации требуется введение учащихся в культурную и гражданскую жизнь социума. Именно позитивная контактность с социумом развивает и закрепляет позитивное ценностное отношение ребенка к окружающему миру. Объединение познавательного и культурно – гражданского пространств, в которые включен младший школьник, позволяет ему осмысливать, прочувствовать и принимать позитивные ценности общества.

В этой связи необходимо выделить особую роль изучения историко-обществоведческих знаний в освоении ценностей культурного и гражданского социума младшими школьниками. Еще в начале XX века отмечалось, что «никакая другая область знаний и впечатлений не дает такого материала для гуманного воспитания и развития ученика. Историческое чтение воспитывает историческую мысль и чувство» [40]. Изучение истории и обществознания расширяет знания (представления) детей о нормах, общественных образцах и ценностях в различные исторические периоды на примерах поступков отдельных исторических личностей. Уже в младшем школьном возрасте ребенок понимает и учится оценивать поведение исторических деятелей, события, явления с позиций «должного». Однако только знания должного недостаточно для формирования устойчивого эмоционального отношения. Важным по этому поводу является замечание А.А. Леонтьева о том, что знания и мысли, которые усвоены мышлением, могут не стать достоянием самого человека. Главное, по его мнению, заключа-

ется в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем [23].

П.М. Якобсон указывает, на ряд обстоятельств, которые необходимо учесть в формировании устойчивых отношений с миром: умение воспитателя найти то «звено» в интересах и направленности человека, опираясь на которое можно будет вызвать у него моральную восприимчивость; найти возможность эмоционально воздействовать на человека; сделать моральные чувства достоянием личности, побудительным началом его поступков [49].

Таким образом, речь идёт о формировании опыта моральных переживаний, создании упражнений в нравственных действиях. Формирование ценностного отношения, изменение эмоциональной сферы человека предполагает иного характера психологические процессы, чем те, которые имеют место при усвоении знаний. Тут недостаточно одного лишь обязательного понимания тех фактов и явлений жизни, с которыми человек сталкивается при тех или иных жизненных обстоятельствах, и мало просто знания общественных ценностей. К этому пониманию и знанию должны присоединяются иные процессы, которые в большей мере затрагивают личность человека, чем обычный процесс освоения им знаний. Проблема формирования ценностного отношения – это проблема изменения, в известном смысле слова, личности человека, её жизненных установок, субъективного мира. «Человека надо подвести к чувствам, которых у него ещё нет, посредством правильного воздействия» [49]. Это значит, что должна появиться такая психологическая ситуация, которая дает возможность возникнуть эмоциональному отношению человека к определенному кругу явлений, и это образующееся эмоциональное отношение будет им пережито. Должно появиться *переживание*, которого ранее не было в опыте человека. Будучи осознанным как определенное эмоциональное отношение, это переживание входит в эмоциональный опыт человека и начинает занимать известное место в его личности. Так определенная жизненная ситуация заставляет человека пережить новые эмоции, осмыслить причастность к определенным событиям. Через переживание человек приходит к познанию окружающего мира, его ценностей. Затем ценности, будучи пережитыми и осознанными, могут перейти во внутренний план личности. Каковы же те

жизненные ситуации, которые вызывают новые эмоции, способствуют расширению эмоционально-ценностного опыта человека? Они многообразны:

1) переживание появляется в результате непосредственного прямого и опосредованного восприятия, а также осознания поведения других людей;

2) переживание возникает на основе заинтересованности, затронутости фактами общественной жизни и взаимоотношений между людьми;

3) переживание возникает как результат «сопереживания» чувств другого человека, изображенных в искусстве (литература, театр, кино, живопись, скульптура, музыка);

4) переживание возникает в результате осуществления человеком поступка, который по своему характеру противоречит некоторым чувствам, присущим ему (таким, как страх, неуверенность, раздражение и т.д.) [49].

Для того чтобы найти путь к появлению социально-позитивных чувств у детей младшего школьного возраста, подвергающихся нашему воздействию, необходимо, прежде всего, чтобы предлагаемый для ознакомления круг жизненных фактов и событий, нравственных понятий, положений морали и т.д. глубоко эмоционально затрагивал тех, кто его воспринимает. Одним из важных условий успешности воздействия педагога на эмоциональную сферу ребенка служит верный тон, правильная экспрессия, отчетливо выявляющееся отношение учителя к излагаемым фактам.

Рассматривая область чувств человека и характер ее связи с личностью, необходимо различать:

- а) переживание того или иного чувства;
- б) появление у человека устойчивого эмоционального отношения, характеризующегося определенным содержанием и проявляющегося в различных переживаниях и поступках;
- в) появление устойчивого эмоционального образования как существенного качества личности, как важного свойства личности человека [48].

Понятно, что, когда речь идет о формировании ценностного отношения, подразумевается не то, что в какой-то момент однократно появится новое переживание, а то, что появившееся переживание явится выражением известного сдвига и эмоциональной сфере человека, выявлением образования нового чувства. Это новое чувство будет проявляться при соответствующей жизненной ситуации в повторных и сходных по своему характеру переживаниях и выражаться в действиях.

Исходя из вышеперечисленных положений, характеризующих психолого-педагогические особенности формирования у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру, рассмотрим образовательный и воспитательный потенциал историко-обществоведческих знаний как источник ценностного отношения.

В мировой образовательной практике до второй половины XX века традиционной считалось, что историю изучают для запоминания исторических фактов и извлечения из истории положительных примеров. Главное внимание в историческом образовании в этот период, как правило, уделялось формированию патриотических идей, государственных ценностей, в частности, в России традиционно считалось, что история – это «хранилище уроков». При этом извлечении из истории положительных примеров и называлось «воспитанием истории». Однако, начиная примерно с 1970-х гг. в мировой педагогике начало утверждаться мнение, что главная цель изучения истории в школе заключается в формировании гражданских качеств личности, навыков социального поведения, прежде всего навыка «критического мышления». В странах демократической ориентации этот принцип постепенно возобладали в системах исторического образования. Соответственно, стали меняться требования и запросы к содержанию исторического образования.

Е.Е. Вяземский выделяет ряд факторов, которые являются определяющими в реализации воспитательного потенциала истории:

- история, способствующая ретроспективному мышлению учащихся, помогает человеку приобрести исторический опыт, без которого трудно объективно оценить социально-экономические, политические и культурные объекты, процессы;
- историческое образование, которое является основой для формирования оценочного мышления учащихся;
- исторические знания, историческая компетентность, которые являются неотъемлемой частью общей культуры человека, базовым основанием для формирования собственной точки зрения человека по всем актуальным для человечества проблемам прошлого и настоящего;
- демократическое образование и воспитание в духе ценностей демократии, ценности прав человека, базирующиеся на историческом фундаменте, исторических знаниях.
- гражданское воспитание как социально-педагогическое во многом базируется на исторической основе [8].

Е.Б. Евладова подчёркивает, что «обращение к истории должно стать поводом для

обращения к себе, к собственным достоинствам и недостаткам, только так, соотнося общее и частное, понимая ответственность отдельного человека за свою судьбу и за судьбу страны, можно рассчитывать на становление граждан и патриотов» [16].

На уроках истории представляется возможность обсудить учебную информацию с разных точек зрения, привести школьника к пониманию ценностей других людей, причин отличного от «своего» взгляда на одни и те же события. На это обращает внимание О.Ю. Стрелова, указывая, что ««заговорить» или «поспорить» друг с другом, в частности на уроках истории могут следующие субъекты диалога культур и поколений: главные действующие лица исторического сюжета и их современники; учебники и исторические герои; авторы учебников и современные «героев»; читатели (учителя и школьники) с авторами учебных книг; читатели могут вступить в диалог с персонажами прошлого; они же (педагоги и школьники) могут обсуждать волнующие их проблемы между собой». Пока мы не установим диалог с текстом, не «оживим» его своим отношением, он останется нами не понят. Уровень понимания и стиль общения необходимы для формирования личностного ценностного отношения, раскрывают феномен ценностного отношения человека [36]. Общение порождает общность ценностей, которая достигается внутренним приятием, переживанием ценностей другого человека. Механизмом ценностного общения, согласно точки зрения М.С. Кагана, является диалог [18].

Важное значение в характеристике освоения младшими школьниками ценностного потенциала историко-обществоведческих знаний приобретает ведущий метод воспитания советской педагогики – воспитание на примере жизни и деятельности выдающихся личностей, используемый в отечественной школе советской эпохи. В.Б. Помелов, подчеркивая актуальность использования данного метода в педагогическом воздействии на становление человека, особенно в младшем школьном возрасте, отмечает, что устареть обращение к положительному примеру как методу воспитания не может, поскольку на нем строится система воспитания и обучения в любой человеческой общности [30].

При разработке и реализации идеи воспитания на основе истории, А.Т. Степанищев выделяет пять основных качеств, востребованных Российским государством и обществом и реально формируемых у учащихся на основе историко-обществоведческих знаний: патриотизм; межнаци-

ональное согласие; социальный мир; приятие общечеловеческих ценностей; умение преодолевать трудности. При этом обращает внимание на значение в воспитании иллюстрирования героической борьбы, подвигов, талантов российских граждан – примеров для подражания; формирования высоких нравственных качеств у учащихся; предупреждения эгоизма, проявлений высокомерного отношения к инаковым ценностям и традициям. При внедрении общечеловеческих ценностей в сознание учащихся через проекцию историко-обществоведческих знаний, А.Т. Степанищев указывает на необходимость учитывать ряд положений: вычленение и формирование российских ценностей должно строиться на той же методологической основе, что и общечеловеческие; выделение наиболее распространенных общечеловеческих ценностей и работа с целью их осознанного восприятия учащимися; объяснение, показ реальных условий взаимопроникновения общечеловеческих и российских ценностей на научный, исходя из исторического опыта, основе [35].

Обобщая сказанное, отметим, что, воспитывая учащихся на историческом опыте, педагог должен использовать ценностный потенциал каждого предъявляемого примера, темы. Исторический и обществоведческий материал позволяет успешно транслировать общественные ценности, выработанные человечеством, расширять представления и понятия о таких ценностях как Права человека, Свобода, Правовое государство, Любовь к Родине, Терпимость и пр., создавать эмоциональные ситуации на уроке. Изучение истории своего Отечества является базовым основанием для воспитания патриотизма и формирования у учащихся собственной точки зрения на актуальные проблемы человечества в прошлом и настоящем.

Обоснование целей и планируемых результатов включения историко-обществоведческих сведений в предметное содержание начального общего образования как смыслообразующего фактора в развитии личности, потребовало изучения дореволюционного, советского и современного педагогического опыта в реализации образовательного и воспитательного потенциалов данной области знаний.

В дореволюционное время великий русский педагог К.Д. Ушинский включал отечественную историю в виде рассказов и стихотворений в круг учебных дисциплин для начального обучения, так как считал, что знание ее развивает способности детей и готовит их к самостоятельной разумной

жизни и деятельности. Он не только разработал теоретические принципы отбора содержания и методов преподавания отечественной истории, но и практически осуществил их в книге для чтения «Детский мир» и хрестоматии к ней. Отбирая материал для начального обучения отечественной истории, К.Д. Ушинский ставил задачи эстетического и нравственного воспитания младших школьников. В большинстве случаев тексты, включенные в «Детский мир» – это образцы высокой поэзии и прозы, в которых простота и доступность сочетаются с истинной художественностью, обращены непосредственно к чувствам ребенка. Дети одновременно не только познакомились с важнейшими событиями истории родной страны, но и с художественным, эстетическим их воплощением в литературных произведениях. Эстетический (художественный) принцип в отборе исторического материала для младших учащихся – один из ведущих принципов в системе К.Д. Ушинского [42]. То же самое следует сказать и относительно нравственного (этического) принципа в отборе исторического материала. К.Д. Ушинский специально не рассматривал изучение младшими школьниками курса истории, а предполагал их знакомство с сюжетами из отечественной истории при чтении исторических и художественных текстов как необходимого условия для обогащения эмоционального и нравственного опыта детей.

В конце XIX века в начальной школе вводится специальный пропедевтический курс для изучения отечественной истории и соответствующие учебники.

Одним из этих учебников для начальных школ был учебник русской истории, составленный М. Острогорским, который выдержал двадцать шесть изданий [29]. При составлении данного учебника автор имел в виду, что учебник отечественной истории для младшего возраста должен по преимуществу удовлетворять важнейшим дидактическим требованиям при преподавании истории: излагать факты, не вдаваясь в суждения, ограничиваясь важнейшими событиями и лицами, «избегая безжизненных перечней, вести рассказ возможно сжато и сосредоточенно; для того чтобы дать учащимся более полное представление об исторических явлениях, восполнить слово изображением – картиною и географическою картою; возбуждая интерес к минувшим судьбам родной земли, укрепить любовь к ней в настоящем...» [29].

В начале века особое место отводилось отечественной истории в воспитании гуманизма, патриотизма и других качеств чело-

веческой личности. В этой связи большое внимание уделялось историческому чтению, посредством которого дети должны знакомиться с лицами, событиями и явлениями исторической жизни родного народа. Историческое чтение «... воспитывает мысль и чувства. Здесь в исторических впечатлениях и познаниях, мыслях и чувствах коренятся и на основе их вырабатываются понятия и мысли о человеке как гражданине, как сыне родного народа, о долге каждого по отношению к прошлому, об обязанностях по отношению к настоящему и будущему. Никакая другая область знаний и впечатлений не даст такого материала для гуманного воспитания и развития ученика [41]».

Особое значение в развитии начального исторического образования имела реформа образования, предпринятая министром народного просвещения графом Игнатьевым в 1915–1916 гг. Особое внимание было обращено на патриотическое воспитание учащихся в процессе изучения истории, на широкое применение краеведческого материала. Был провозглашен принцип: «от ближнего к дальнему», который повышал значимость изучения местной (локальной) истории. По замыслу авторов, впечатления, близкие и знакомые детям, помогут лучше понять и осознать историю, призванную вызвать в детях интерес к прошлой жизни родного народа, развить интерес до возможной сознательности и тем самым упрочить детскую любовь к родине. Авторы проекта обращали внимание учителей на необходимость изучения истории различных народов, населявших Российскую империю, предлагали включить в курсы местный материал из истории Средней Азии, Кавказа, других регионов. Красной нитью через все проекты программ проходят требования научного изложения материала. Программы ориентируют учителя на развитие самостоятельности учащегося, на организацию активной познавательной деятельности. Подчеркивалось, что идея Отечества включает в себе неотъемлемую и существенную часть личности, ее свободного духовного развития [6].

После Октябрьской революции 1917 года перед школой были поставлены новые цели. В области исторического образования большую работу вел М.Н. Покровский. В 1920 году вышла в свет книга М.Н. Покровского «Русская история в самом сжатом очерке». Но, программа по истории, созданная под его руководством так и не была применена к школе, так как на следующий год исторический материал вместе с политической экономией и правом

был введен в курс обществоведения. Начиная с 1923 года, в школах были введены комплексные программы и ликвидировано предметное преподавание.

Эпохальной вехой в становлении советского исторического образования стало постановление ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 года «О преподавании гражданской истории в школах СССР» [202, с. 29]. В нем подчеркивалось, что вместо общих, социологических положений должны изучаться исторические факты в хронологической последовательности с характеристикой исторических деятелей. Структура исторического образования по этому постановлению включала в себя и эпизодический курс по истории страны, который получил название «Рассказы по истории СССР». Они первоначально изучались в III–IV классах начальной школы, затем только в IV классе. Среди учебников истории в это время особое место принадлежит краткому курсу истории СССР для III–IV классов, созданным коллективом авторов под руководством А.В. Шестакова.

В 40–50-е гг. был сделан значительный шаг в развитии методики обучения истории: она стала превращаться в научно обоснованную систему формирования у учащихся знаний по истории. Первая, написанная в советское время методика преподавания отечественной истории – «Начальное обучение истории» вышла из печати в 1940 году. Автор книги – ленинградский методист и учитель Изабелла Васильевна Гиттис, опираясь на постановление правительства от 15 мая 1934 года, сформулировала принципы начального обучения истории:

- 1) образность раскрытия содержания исторических фактов, достигаемая использованием наглядных пособий и средств;
- 2) соблюдение хронологической последовательности в освещении фактов;
- 3) установление взаимосвязи фактов и событий истории [10].

В книге нет специальной главы либо параграфа, посвященного проблеме развития школьников; вместе с тем обучение всюду рассматривается в неразрывном единстве с воспитанием учащихся. В книге можно найти много рекомендаций по применению методических приемов, формирующих у детей нравственные качества.

В послевоенное время внимание к изучению преподавательского курса истории не ослабевало. Появились новые книги по методике начального обучения истории. Так, известный в то время методист-историк В.Г. Карцов опубликовал книгу «Методика преподавания истории в начальной школе» [20]. Автор подчеркивал огромное

познавательное и воспитательное значение изучения истории младшими школьниками. Одна из центральных тем книги посвящена методам образования исторических представлений и формирования исторических понятий у младших школьников. Причем наряду с наиболее распространенным в те годы методом объяснительного чтения автор рекомендует для успешной реализации воспитательных целей применять яркий, эмоциональный рассказ, широко использовать различные виды наглядных пособий и средств, организовывать беседы по содержанию изучаемого материала [20].

Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 года «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» было определено новое содержание исторического курса в IV классах [202, с. 32]. В них стали изучаться эпизодические рассказы из истории СССР. В 1962 году вышло первое издание учебника для IV класса «Рассказы по истории СССР», авторами которого были известные московские методисты Т.С. Голубева и Л.С. Геллерштейн. А в 1965 году учителя начальной школы впервые получили поурочное пособие к курсу эпизодических рассказов, написанное этими же авторами. В пособии значительное место отводилось методическим рекомендациям по внедрению на уроках дополнительного материала о социально-позитивных исторических событиях, явлениях, деятелях [11].

Одной из важных проблем обучения истории посвящена книга «Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся IV класса». Пособие написано И.И. Сукневич и издано в 1968 году. Автор подчеркивает значение образного, эмоционального преподавания истории в создании у младших школьников конкретных исторических представлений и формировании понятий. Изучение общественно-исторического материала в младших классах, согласно замечаниям автора, требует применения таких средств и приемов, которые не только будят мысль школьников, но и вызывают у них позитивные чувства и переживания; использования приемов, активизирующих познавательную деятельность учащихся. Среди приемов первое место отводится проблемно-познавательным задачам и созданию на уроках проблемных ситуаций, решение которых предполагает включение учащихся в самостоятельную деятельность, обогащение эмоционального и познавательного опыта.

В то же время ряд методистов-историков обращали внимание на трудности преподавания истории в начальных классах.

Так, Г.Г. Герасимова в своей книге «Обучение истории в IV классе» [9], характеризуя пропедевтическое обучение истории до 1966 года, высказывалась, что начальный исторический курс часто не бывает тем «фундаментом», на котором можно было возводить «этажи» среднего исторического образования в школе и выделяет следующие причины этого явления:

1) разрыв между передовым опытом и практикой, что в какой-то степени можно объяснить разрывом между историческим образованием в начальной и средней школах;

2) наблюдался известный шаблон в формах и приемах преподавания, которые часто сводились к комментированному чтению и пересказу статей близко к тексту и не позволяли реализовать ценностный воспитательный потенциал историко-обществоведческих знаний;

3) не имея исторического образования, многие учителя проявляли беспомощность, когда надо было ответить на вопросы любознательных школьников;

4) не представляя перспективы в преподавании истории в средних и старших классах, учителя не могли дифференцировано подходить к изучаемому материалу.

Следует отметить, что проблемы, поднятые Г.Г. Герасимовой, остаются актуальными по сей день.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 года «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» внесло коренные изменения в структуру школьного образования. Начальное обучение детей ограничивалось I–III классами. С IV класса устанавливалось систематическое обучение основ наук. Преподавать отдельные учебные дисциплины должны здесь были учителя-предметники. Курс «Эпизодические рассказы истории СССР» вошел в учебный план восьмилетней и средней школ.

Впервые в 1971 году был написан стабильный учебник по программе эпизодических рассказов по истории СССР. В 1973 году третьим переработанным изданием вышло «Методическое пособие по истории СССР, IV класс», созданное авторами учебника Т.С. Голубевой и Л.С. Геллерштейном. Авторы подчеркивали, что для детей 10–11-летнего возраста чрезвычайно важны форма и стиль изложения, так как главным источником знаний на уроках истории остается слово – устное и печатное. Главная опасность для учителя, работающего в IV классе – перегрузка своего устного изложения излишним фактическим материалом. Главным в форме устного

слова учителя, работающего в начальной школе, остаются яркость, образность, динамичность и краткость [11]. В процессе преподавания эпизодических рассказов решались задачи:

– ознакомление детей через систему образов с наиболее важными событиями и явлениями в истории нашей Родины;

– формирование у школьников умений и навыков необходимых им не только на уроках истории в IV классе, но и в дальнейшей социальной практике.

В программе эпизодических рассказов исторический материал отражал в первую очередь наиболее важные стороны жизни общества. В отдельных рассказах содержались сведения о культуре и научных знаниях. Структура курса позволяла изучать эпизоды из истории СССР в хронологической последовательности. Временные, а также тематические связи между ними давали возможность познакомить учащихся с тем или иным историческим событием в развитии, помогали определять влияние этих событий на дальнейший ход истории. На материале эпизодических рассказов, возможно, было также начальное обществоведческое образование школьников. На уроках ученики знакомились в элементарной форме с вопросами государства и права. Уже из первых рассказов курса они узнавали о древнерусском государстве. Понятие «государство» раскрывалось и далее в процессе ознакомления школьников с некоторыми признаками и деятельностью отдельных государственных органов, однако значимость государства, как формы организации общества для жизни каждого человека и сохранения самого общества не рассматривались, таким образом ценностные аспекты историко-обществоведческого знания оставались не реализованы в полной мере.

В начале 80-х годов учебник Т.С. Голубевой и Л.С. Геллерштейна был значительно переработан с целью включения в содержание наиболее ярких фактов, иллюстрирующих социальную значимость деятельности исторических личностей (В. Ломоносова, А.В. Суворова и др.) Для нас представляет интерес и то, что впервые в учебнике истории нашли отражение экологические проблемы. Им посвящены рассказы: «Охрана природы», «Ученые ищут новые виды энергии», «Будем бережливы» и др. Работа с данными текстами предполагала формирование у младших школьников экологически грамотного отношения к природе и развития экологического правосознания.

В 70–80-е годы внимание к содержанию и функциям изучения пропедевтического курса истории не ослабевало.

Таблица 1

Преимущества и риски обучения истории младших школьников учителем предметником

Преимущества	Риски
– высокий теоретический уровень подготовки учителя истории, знание им предмета (повышение научного уровня преподавания, возможность удовлетворять любознательность школьников); – обучение, развитие школьников средствами предмета истории в системе средней школы; видение учителем перспектив работы с учащимися по истории в последующих классах; – активное применение различных методических приемов обучения	– незнание возрастных особенностей психических процессов младших школьников (отсюда – выход за рамки программы и учебной книги)

Как уже говорилось, курс эпизодических рассказов в IV классах, впервые с 1970 года преподавался учителем-историком. Г.Г. Герасимова в книге «Обучение истории в IV классе», основываясь на наблюдении уроков в течение первых лет после включения IV класса в среднее звено, объясняла преимущества обучения истории младших школьников учителем предметником и указывала на возможные риски.

Г.Г. Герасимова настаивала на том, что преподавание курса учителем-историком дает большой эффект [9]. Данные наблюдения автора позволяют заметить, что успешность формирования у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру на основе историко-обществоведческих знаний, предполагает наличие у учителя профессионально-личностной компетентности.

В 80-е годы эффективность реализации воспитательных целей курса рассматривалась во взаимосвязи с вопросом о сочетании краеведческого материала с содержанием эпизодических рассказов. По мнению Н.Г. Дайри, изучать местный материал надо так, чтобы создать целостное представление о событиях в крае, показать его роль в истории Родины и на основе хорошо знакомого местного материала достигать лучшего усвоения однородных общих событий и процессов [13].

Автор рекомендовал два способа сообщений краеведческих сведений:

1) как дополнение к содержанию параграфов учебника;

2) на специальных уроках, посвященных истории края.

Использование краеведческого материала, по наблюдениям педагога, способствовало активизации познавательного интереса учащихся, актуализации собственного социально-позитивного опыта, осмыслению своего места и своей семьи в историческом пространстве и времени. Этому помогали:

а) знакомство с историей края из внешних источников;

б) составление таблиц, в которых сравнивается развитие страны и родного края, выявляется его роль в истории Отечества» [13].

Характеризуя использование педагогами историко-обществоведческих знаний в начальном образовании в дореволюционный и советский периоды, отметим, что накоплен богатый опыт преподавания историко-обществоведческого материала в начальной школе. В начале XX века особое место отводилось воспитанию гуманизма и нравственных качеств личности на основе изучения отечественной истории. При этом однозначно подчеркивалось огромное воспитательное значение изучения истории для младшего школьного возраста, необходимость использования на уроке таких средств, которые вызывают у младших школьников социально-позитивные чувства и переживания.

Для развития эмоциональной сферы учащихся, формирования ценностного отношения к историко-обществоведческим событиям на уроках в начальной школе в дореволюционный и советский период использовались следующие приемы.

Таблица 2

Методы и приёмы изучения историко-обществоведческого материала в дореволюционный и советский периоды

Дореволюционный период	Советский период
историческое чтение драматизация биографический метод беседа	создание проблемных ситуаций персонификация эмоциональный рассказ эвристическая беседа

Анализ методологических и теоретико-методических аспектов проблемы эмоционально-ценностного развития учащихся через освоение историко-обществоведческих знаний, позволил выявить ряд существенных моментов:

- сензитивность младшего школьного возраста и переходного этапа младшего подросткового возраста для создания условий формирования ценностного отношения к окружающему миру на основе освоения историко-обществоведческих знаний;

- значение историко-обществоведческого содержания образования на становление и развитие ценностного отношения школьников к окружающему миру: оно задаёт ценностную матрицу, служит источником освоения ценностей, как инструментов измерения нравственных и других параметров в окружающем мире, выступает информационным сопровождением развивающегося отношения младших школьников и подростков в социокультурной среде;

- обеспечение компетентностного подхода к историко-обществоведческому образованию, который предполагает использование данной области знаний как сферы социально-позитивной деятельности школьника и фундамента его социокультурного опыта, что особенно значимо на переходном этапе от младшего школьного возраста к подростковому;

- профессиональная готовность учителя к реализации ценностного потенциала историко-обществоведческого образования, выбору и применению методик и технологий «воспитания историей», воздействия в процессе предъявления учебного материала на эмоциональную сферу учащегося.

Обеспечение компетентностного подхода к формированию у младшего школьника ценностного отношения к окружающему миру на основе историко-обществоведческих знаний позволяет выстроить предметно-ориентированную компетентностную модель ученика на уровне образовательной области «Обществознание», которая подразумевает:

- историко-познавательные компетенции (овладение комплексом историко-обществоведческих понятий и представлений; осознание значимости сложившихся традиций, духовного наследия прошлого; навык сосуществования в полиэтническом пространстве России и мира; рефлексивно-аналитические способности);

- информационно-коммуникативные компетенции (умение работать с различными видами источников информации; участие в социальных коммуникациях);

- социально-ценностные компетенции (способность к выстраиванию оценочных

суждений; опыт социально-позитивной деятельности младшего школьника).

Проектирование процесса освоения учащимися историко-обществоведческих знаний, направленного на эмоционально-ценностное развитие ребенка, предполагает овладение учителем набором специальных компетенций, которые предполагают его личностное и профессиональное развитие. К таким компетенциям относятся:

- социальные (умение анализировать конкретные социокультурные ситуации и процессы в России и мире; способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений; способность разделять ценности и нормы, основанные на идеалах добра, справедливости любви);

- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (понимание различий, уважение друг друга, способность жить и вести диалог с людьми других культур, языков и религий);

- информационно-коммуникативные (владение информационно-коммуникативными технологиями, понимание их применения, способность критически подходить к оценке информации из различных видов источников);

- предметно-ориентированные (умение различать исторические факты и их интерпретации, использовать знания аксиологических систем, выделять ценностные акценты в историко-обществоведческом содержании);

- организационные (владение способами создания эмоциональной ситуации в процессе изучения историко-обществоведческих знаний; умение устанавливать многосубъектный диалог; обеспечение младшим школьникам возможности активного участия в культурной и гражданской жизни).

Выявленные философские, психологические и педагогические основания эмоционально-ценностного развития учащихся, определение младшего школьного возраста как сензитивного периода для начала формирования ценностного отношения, выявление ценностного потенциала школьного историко-обществоведческого образования, позволили полагать, что механизмом формирования у школьников ценностного отношения к окружающему миру является воздействие на эмоциональную сферу ребенка через обогащение опыта моральных переживаний, включение учащегося в позитивную социальную деятельность.

Понятно, что социальная деятельность может осуществляться в социальном пространстве, в контексте нашего исследования – это окружающий мир. Термин «окружающий мир» отражает реальность,

включающую природу как источник и условие жизни; социальные явления (события, факты); идеи, образы, ценности; человека и любую общность (семья, школьный класс, группа, общество, народ, нация).

Классификация наполнений содержания термина «окружающий мир» может быть различной. Применительно к возрастным особенностям младших школьников (они включают не только физиологические и психические характеристики, но и уровень образованности и социализированности) недостаточно предъявлять учащимся только знания о социальных и других характеристиках окружающего мира. В объектный состав термина «окружающий мир» необходимо ввести содержание и функциональные связи культурно-образовательного пространства, гражданской и духовно-нравственной жизни социума. Они выступают наглядными характеристиками позитивности окружающего мира, к которым можно формировать позитивное ценностное отношение младших школьников. Эти же характеристики представлены в историко-обществоведческих знаниях учащихся.

Знания о социальных явлениях, событиях, природе, деятельности людей в историческом контексте, их смысловая наполненность являются основанием в формировании у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру. Для реализации данного направления целесообразным является применение аксиологического подхода к отбору историко-обществоведческого содержания в начальной и основной школе, который предполагает рассмотрение аксиологических аспектов, изучаемых историко-обществоведческих сведений; выделение ценностных акцентов в историко-обществоведческих событиях и явлениях прошлого, деятельности исторических личностей для развития общества, человечества; ориентирование ребёнка на социально-позитивные значимые ценности.

Реализация аксиологического подхода требует конкретизации ценностных приоритетов как основы формирования ценностного отношения к окружающему миру через историко-обществоведческие знания.

Ценности исторически и культурно обусловлены, имеют субъективную форму выражения, что является причиной существующего многообразия ценностных классификаций в науке, и соответственно «списков» базовых ценностей. Разброс мнений и терминов в этой области приводит к тому, что аксиологические акценты на уроках, в частности при изучении истории расставляются стихийно, а, значит, упуска-

ются воспитательные возможности предмета. «Аксиологический акцент» является одним из видов теоретического материала, который П.В. Гора называл «открытой теорией» [12]. Она представляет собой готовые теоретические выводы, обобщения, вытекающие из анализа фактов. Оценочные суждения «открыты» для критического анализа, этической дискуссии. Каждый сюжет истории, каждое историческое событие, действие «великих» и настроения «маленьких» людей обусловлены определенными ценностными установками и в этом смысле поучительны [37]. Остается определить, на каких ценностях должен заострить внимание учитель, освещая те или иные исторические события? Что признать наиболее значимым для человека в XXI веке?

Содержание учебников истории отражает выбранные государством ценностные приоритеты. В советский период сюжеты истории, выводы и умозаключения на страницах учебников отражали коллективистские ценности, которые являлись мировоззренческой опорой в формировании у учащихся ценностного отношения к окружающему миру. В современной образовательной ситуации вопрос о ценностных приоритетах остается открытым не только для России. Европейская ассоциация историков – «Евроклио», занимаясь созданием учебников для стран ЕС в качестве мировоззренческой опоры и объединяющей идеи, предлагают выделять в историко-обществоведческом содержании ценность «демократия». Однако вопрос о демократии как ценности является в условиях глобализации противоречивым. По мнению Ф.Фукуямы, в условиях становления нового миропорядка демократический подход означает не нивелировку различных цивилизаций путём повсеместного утверждения западной модели демократической организации жизни, а длительную эпоху диалога культур, духа толерантности, согласования интересов различных стран и их совместных действий, обеспечивающих выживание человечества [44].

Среди отечественных исследователей, занятых разработкой проблемы воспитания у подрастающего поколения «национальных и общечеловеческих ценностей», можно выделить В.А. Караковского, С.Д. Полякова, З.Д. Равкина (табл. 3) и др.

В.А. Караковский определяет набор ценностей по трём разделным «подходам»: личности-общности – Человек, Семья, Отечество, Земля (как человечество); деятельности – Труд, Знание; характеристики отношений – Мир (как согласие между людьми) [19].

Таблица 3

Караковский В.А.		Поляков С.Д.	Равкин З.И.
Личность-общность: Человек Семья Отечество Земля	Деятельность: Труд Знание	Характеристика отношений: Мир	Человек-общность: Человек Близкие Отечество Человечество
			Человек как самооцен- ность высшего порядка: Труд Мир Свобода Справедливость Равенство Добро Истина Красота

С.Д. Поляков уточняет ряд ценностей как ориентиров воспитания, беря за основу линию человека – общность: Человек, Близкие, Отечество, Человечество [31].

З.И. Равкин, занимаясь исследованием аксиологических ориентиров для подрастающего поколения, подчёркивает, что они должны воплощать национальные и общечеловеческие ценности духовной жизни общества и составлять одну из сущностных основ его стратегии в сфере образования, при этом указывает на их историчность: «ценности всегда принадлежат конкретной эпохе, но обладают способностью на новом витке исторического движения обретать новый смысл, вступать в контакт с ценностями последующего периода, сохраняя конструктивно-позитивное, непреходящее значение» [32].

Философы, социологи, историки, педагоги ведут активный поиск национальных ценностей. Большинство из них едины в том, что формирование российских ценностей должно строиться на той же методологической основе, что и общечеловеческие, при этом необходимо разумное соотнесение общечеловеческого и национального опыта.

А.Т. Степанищев, не отвергая дискуссию о содержании и роли общечеловеческих ценностей, положительно решает вопрос об их внедрении в сознание учащихся, так как «общечеловеческие ценности в людском сообществе, независимо от места, времени и обстоятельств, имеются и всегда будут иметься, при чём возрастают по нарастающей – вглубь и ширь. Новые и новые объединения стран и их народов неизбежно приводят к переплетению цивилизаций до уровня их взаимного восприятия» [35].

Безусловно, общечеловеческие ценности могут стать жизненными ориентирами для подрастающего поколения, помочь подняться человеку над обыденностью, найти позитивный смысл в жизни, дать импульс к духовному саморазвитию. При этом общечеловеческие ценности должны разумно соотноситься с национальными ценно-

стями, ведь Россия – это поликультурное государство, в котором многочисленные этнические группы имеют многовековой исторический опыт мирного сосуществования, а, значит, и культурную близость, сходство ценностей, особое взаимоотношение культур Запада и Востока.

Традиционно к ценностям Востока причисляют: мир, коллективная ответственность, сохранение среды, патриотизм, мощь, скромность. К приоритетным ценностям Запада относят: индивидуализм, деньги, пунктуальность, первенство, уважение к молодёжи, эффективность, образование. Т.П. Григорьева использовала для взаимоотношения культур Запада и Востока принцип дополнительности, она исходит из диалектики единства противоположностей: пространственно-психологическое деление мира на Восток и Запад относительно (меняется его содержание), подвижно (смещаются границы), условно (Запад и Восток есть в каждой вещи), но неизбежно, как неизбежно две стороны в любом явлении, Запад и Восток – то единство противоположностей, которое является условием нормальной жизнедеятельности целого, нет Востока без Запада, и нет Запада без Востока, одно помогает другому осознать себя, дополняя друг друга, Восток и запад самопознаются друг в друге.

Историки, философы, социологи многих стран часто пишут и говорят о современной эпохе как о времени переоценки ценностей, поиска новых путей «развития человеческой цивилизации». Поиск связан во многом с процессами глобализации вообще и европейского объединения в частности, которые в наши дни обнаруживают и признаки кризисных тенденций. Известные теоретики, идеологи-глобалисты говорят о «кризисе идентичности», поскольку, согласно достоверным опросам, лишь малая часть населения интегрирующихся государств примет космополитические ценности, тогда как подавляющее большинство

(более 85%) идентифицируют себя с локально-региональными, национальными ценностями и ориентирами [3]. Безусловно, Россия включена и участвует в процессе глобализации.

Анализ структуры социального развития и внутренней логики цивилизационного развития позволяет социологам заключить, что эту систему ценностей придётся менять. В нашем исследовании мы разделяем точку зрения В.С. Стёпина о том, что это должна быть не западная и не восточная система ценностей, а нечто третье, синтезирующее достижения современной техногенной культуры и некоторых идей традиционных культур, обретающих сегодня новое звучание. Поиск новой системы ценностей должен идти так, чтобы каждая цивилизация, каждая культура это осознавала и вносила свою лепту. Диалог культур – это условие поиска такой системы ценностей, которая изменит ныне действующую стратегию развития, ориентированную на идеалы потребительского общества.

Вопрос о выборе ценностных приоритетов в современном развитии государств и мира связан с проблемой универсальности ценностей: могут ли «космополитические» всемирно-глобальные ценности вытеснить локально-региональные, этнокультурные ценности?

Сторонники процесса глобализации, такие как М. Кастельс, Р. Робертсон, считают, что национальные государства либо полностью, либо частично должны уступать свой суверенитет транснациональным институтам, тенденциям, ценностям, тогда как критики глобализма (М. Цорн, Р. Дарендорф) отмечают усилившуюся «этническую фрагментизацию». Альтернативная версия цивилизационного развития предполагает ориентир на становление многополюсного и многоликого сообщества стран, народов и культур, единство которого создаётся на основе совпадения и взаимопроникновения гуманистических ценностей как техногенного (западного) общества, так и традиционного. Понятию гуманизма возвращается его первоначальный смысл – человеческое измерение ценности жизни и творческих усилий личности [3].

Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что данная версия более vitalна и востребована всем мировым сообществом. Как заметил С.Хантингтон «в исламской, конфуцианской, японской, иудейской, буддистской и православной культурах почти не находят никакого отклика такие западные идеи, как индивидуализм, либерализм, конституционализм, права человека, равенство, верховенство закона, свободный

рынок, отделение церкви от государства» [3]26,с.154-155). Это значит, что навязывание, диктат ценности техногенной цивилизации не может привести к столь необходимому стабильному развитию всего человечества, солидарной ответственности за жизнь на планете. Мировое сообщество – многоцветие культур, и главной необходимостью в будущем является умение жить друг с другом в одном мире, решая глобальные задачи, с которыми на сегодняшний день не в силах справиться отдельные локальные цивилизации. Поэтому привлекательным, на наш взгляд, является путь диалога культур и цивилизаций, поиска взаимопонимания, и согласованности относительно общих ценностей.

Диалог, который не ущемляет достоинства и не преувеличивает недостатков любого существующего цивилизационного уклада и образа жизни, в котором все культуры и цивилизации участвуют на равных.

Обобщая высказывания, отметим, что во все времена независимо от места и обстоятельств существуют некие ценностные ориентиры: «идеалы», «регулятивные идеи», «общечеловеческие», «базисные» ценности – то, что значимо для человеческой жизни на земле, то, что обеспечивает счастье жизни. Это жизнь во всех её проявлениях, добро, красота, знание, свобода, справедливость и другие. Безусловно, общечеловеческие ценности могут стать жизненными ориентирами для подрастающего поколения, помочь подняться человеку над обыденностью, найти позитивный смысл в жизни, дать импульс к духовному саморазвитию [33].

При этом общечеловеческие ценности должны разумно соотноситься с национальными ценностями, ведь Россия – это поликультурное государство, в котором многочисленные этнические группы имеют многовековой исторический опыт мирного сосуществования, а, значит, и культурную близость, сходство ценностей, особое взаимоотношение культур Запада и Востока.

Безусловно, определение и содержание так называемого «баланса» – задача очень сложная для учителя. Как уже отмечалось выше, трудности в поиске духовных, ценностных оснований воспитания подрастающего поколения связаны как с социально-политическими изменениями в России, так и с глобальной экономической, политической, социальной, культурной трансформацией всего мирового сообщества. Обособляясь или объединяясь, человечество может решить глобальные проблемы современности? В каком случае жизнь отдельного индивида будет в безопасности?

Какие ценности должны стать ориентиром в поведении будущего поколения?

Информационно-ценностную нагрузку в структуре содержания современного школьного образования в большей степени несут учебные предметы «Окружающий мир» (начальное общее образование), «История» и «Обществознание» (основная школа). На этапе начального общего образования выявление аксиологических акцентов в содержании способствует созданию у младшего школьника ценностных представлений о месте и роли своего времени в истории развития общества и современного человека, раскрытию значимости социальных явлений, событий, фактов для жизни человека и общества, пониманию правил и норм общения, роли социальной практики.

Учитывая вышеприведённые результаты исследований психологов и социологов, наблюдения и высказывания философов, историков, педагогов, а также возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста и специфику исторического содержания, изучаемого в начальной школе, выделим в качестве базовых ценностей – ценность жизни и ценность человека.

Выделение данных ценностей требует конкретизации их содержания в современных социокультурных условиях, адаптации данного содержания для младшего школьника, выявления способов раскрытия смысла провозглашаемых ценностей через изучение историко-обществоведческого материала в начальной школе.

Жизнь – «особое качественное состояние мира, возможно, необходимая ступень в развитии вселенной» [43]. В философии выделяют объективное и субъективное истолкование жизни. Первое характерно для представителей философии жизни – В. Дильтея, Ф. Ницше, А. Бергсона. Для них жизнь – первичная реальность, целостный органический процесс, предшествующий разделению материи и духа, бытия и сознания. Субъективное истолкование – попытка уяснить, что такое живое и какими особенностями оно обладает, что значит быть живым человеком. Живой, страдающий, любящий, верующий человек – человек «полностью присутствующий» в этом мире, вкладывающий в отношение к миру всего себя, память о пережитом, сомнения, надежды. Человек стремится к жизни в том простом элементарном смысле слова, который важным образом отличается от обыденного. Жизнь означает не продолжение жизни в данном понимании, а интенсивность, ощущение себя живым [43].

В современных философских социальных исследованиях неоднократно проводится мысль о необходимости осознать ответственность ныне живущих поколений за сохранность жизни на земле и существование человечества, изменить отношение человека к окружающей жизни. Научно-технологический прогресс и экономический рост привели с одной стороны к новому качеству жизни, обеспечили возрастающий уровень медицинского обслуживания, увеличили среднюю продолжительность жизни. С другой стороны именно техногенная цивилизация привела человечество к глобальным кризисам, поставив его на порог самоуничтожения, поэтому актуальными, на наш взгляд, являются идеи сторонников новой этики (Б. Калликотт др.), согласно которым человек не должен относиться к животным и растениям с позиции превосходства, видеть в них только средство своего жизнеобеспечения. Им предпринимаются попытки расширить понимание категорического императива, применяя его не только в сфере нравственных отношений людей, но и в отношениях человека к живой природе [50]. Первоисточником этих идей является принцип А. Швейцера о благоговении перед жизнью. Суть принципа: добро есть то, что утверждает жизнь, зло есть то, что разрушает её. Зло не может быть уничтожено, оно может быть минимизировано, что и обязывает к этическому бодрствованию, напряжённой ответственности [43].

Исходя из этого, у подрастающего поколения должно быть сформировано отношение к жизни, как к высшей ценности, проявляющееся в уважении и защите всего живого, того, что способствует улучшению качества жизни, позитивном восприятии жизни, неприятию того, что составляет угрозу жизни, осмысленном конструировании своего образа жизни (образ жизни – максимально обобщённая картина жизни, рождающаяся в сознании человека как продукт осмысления жизненного опыта).

Человек – высшая ступень живых организмов на Земле, уникальное существо на Земле, обладающее разумом волей, совестью, способное изменять и совершенствовать себя, восхищаться, творить и созидать. В словаре С.И. Ожегова значение слова человек трактуется как «живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда» [28].

Человеческая проблематика составляет ядро различных философских концепций и направлений. С позиции антропоцентризма, человек – центр и высшая цель мироздания. Гуманизм «постулирует высшую

самодостаточную, самоосознающую значимость человека; провозглашает вне и античеловечным всё, что способствует его отчуждению и самоотчуждению» [34]. Антропоцентрические гуманистические идеи эпохи Возрождения дали современной техногенной цивилизации, для которой характерно представление о человеке как деятельном существе, которое противопоставлено природе, и предназначение которого состоит в преобразовании природы и подчинения её своей власти. Но, ценность преобразовательной, креативной деятельности присуща только техногенной цивилизации. Для традиционных культур характерно иное понимание, выраженное в принципе древнекитайской культуры «у-вей», который провозглашал идеал минимального действия, основанного на чувстве резонанса с ритмами мира. Традиционные культуры не ставили цель преобразовать мир. Природа – живой организм, малой частью которого является человек [3].

В системе ценностей и мировоззренческих образов техногенной западной культуры человек рассматривается как противостоящий природе, вектор его активности направлен вовне, на преобразование мира. Восточная традиционалистская система ценностей полагает человека включенным в организм природы, как бы растворённым в ней, вектор человеческой активности ориентирован не столько вовне, сколько вовнутрь, на самовоспитание, самоограничение, включение в традицию.

Современная ситуация диктует необходимость синтезировать достижения техногенной культуры и некоторых идей традиционных культур. Приоритетная ценность человека его духа и его деятельности в западной традиции должна быть дополнена идеями восточных культур о связи истины и нравственности, о самоограничении и самовоспитании как условия эффективной деятельности человека. Провозглашается ценность активной, творческой, свободной личности, стремящейся к познанию мира и себя, самосовершенствованию, созидательной деятельности.

Отношение к человеку как к наивысшей ценности предполагает уважение себя, чувство собственного достоинства, осознание своей значимости и ответственности; уважение других людей, понимание их чувств, состояния; способность к сопереживанию, стремление к познанию себя и других, их поступков ценностей; принятие другого человека, способность к взаимодействию, сотрудничеству; в поведении – направленность на самосовершенствование, созидание, желание быть достойным звания «Человек». В словаре С.И. Ожегова достоинство – «совокупность

высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе» [28].

Исторический и обществоведческий материал позволяет рассмотреть изучаемую историческую эпоху с точки зрения ценности человеческой жизни в конкретных исторических условиях. Понимание Жизни и Человека, как главных ценностей на Земле, объединяющих всё человечество, позволяет рассматривать все другие ценности, такие как Мир на Земле, Общество, Единство человечества, Любовь, Свобода, Труд, Знание, Добро, Красота, Истина и др. как ценности-условия для полноценной и счастливой жизни человека, сохранения жизни на Земле. Изучение исторических событий и личностей в истории, несущих созидательное, гуманистическое, эволюционное значение, является важнейшим условием для формирования базовых ценностей. Эти ценности – общечеловеческие, они имеют непосредственное отношение к каждому конкретному человеку и, в первую очередь, к конкретному младшему школьнику. Поэтому дидактической, методической, технологической задачами учителя являются обеспечение освоения учащимися содержательного и функционального наполнения этих ценностей, а также получения представления об источниках появления данных ценностей.

Выводы

Ценностное отношение как источник эмоционально-ценностного развития человека рассматривается в психологии и философии во взаимосвязи с сознанием, смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями, отсюда ценностное отношение носит объективный и субъективный характер, поскольку существует в сознании субъекта.

При всем богатстве идейных, концептуальных разработок феномена «ценность» в психологии сложно вывести инструментальную функцию психологического знания, относящегося к ценностям на уровне педагогического воздействия на эмоционально-ценностную сферу ученика. Развитое и сложнейшее психологическое знание об индивиде как субъекте ценностного отношения, обусловлено особым объектом изучения – взрослым. Но проблема отношения, которую педагог-практик может распространить и на ценностное отношение ребенка, в психологии поставлена и разрешена таким образом, что ее объяснительные, инструментальные и ориентирующие функции могут выступить одной из теоретических основ формирования у школьников ценностного отношения к окружающему миру на основе историко-обществоведческих знаний.

В психологических исследованиях указывается на эмоциональность природы ценностного отношения, его динамичность, подвижность и воспитуемость. Выделенные характеристики позволили обосновать вывод о том, что ценностное отношение к окружающему миру как результат целенаправленных воздействий педагога на личность ученика, способствует осмысленному освоению школьником социально-позитивных норм, ценностей; активизации его жизненной позиции; его успешному вхождению в социум.

Механизмом формирования ценностного отношения является воздействие на эмоциональную сферу ребенка через обогащение опыта моральных переживаний, включение школьника в позитивную социальную деятельность.

По мнению В.Н. Мясичева, В.С. Мерлина, ценностное отношение к окружающему миру выражается в когнитивной, эмоциональной и мотивационно-поведенческой направленности, что позволило определить качественные проявления сформированности ценностного отношения у младших школьников с учетом специфики историко-обществоведческих знаний в начальной школе. Это осознание ценности исторического события, явления; эмоциональное принятие ценностей через изучаемые историко-обществоведческие объекты; проявление ценностей в мотивах действий, поступков.

Для того чтобы объектная сфера окружающего мира вызвала у ребенка ценностное отношение, школьник должен быть предварительно о ней информирован. Историко-обществоведческие знания, отражая опыт всего человечества, способствуют раскрытию значимости социальных явлений, событий, фактов для жизни человека и общества, отношения к природе, пониманию правил и норм общения, взаимодействия с другими людьми. Практический опыт показывает, что для такой реализации недостаточны условия только учебного процесса. Требуется введение учащихся в культурную и гражданскую жизнь социума. Именно позитивная контактность с социумом развивает и закрепляет позитивное ценностное отношение ребенка к окружающему миру. Объединение познавательного и культурно – гражданского пространств, в которые включен школьник, позволяет ему осмысливать, прочувствовать и принимать позитивные ценности общества. Основой осмысления феномена «ценностное отношение» является в данном исследовании обращение к аксиологическому подходу, который позволяет раскрыть историко-обществоведческое содержание через призму ценностей общества и личности, что обуславливает обоснование ценностных акцентов.

Вышеуказанные положения определяют органичное включение ценностей в содержание, формы и методы историко-обществоведческого образования, обеспечивая возможность школьнику осмыслить знания, научную информацию на ценностном уровне, расширить его эмоциональный опыт, установить диалог эпох и культур, использовать ценности как ориентиры в собственных действиях и поступках.

Наиболее сензитивным периодом для начала освоения ценностного содержания историко-обществоведческих знаний является младший школьный возраст. Именно в период 9–11 лет интенсивно формируются интеллектуальные, социальные и нравственные качества в процессе постижения окружающего мира: природы и человеческих отношений. Психолого-педагогическими особенностями младшего школьника в освоении мира являются эмоциональность; любознательность; в мышлении – формирование к 3–4 классу возможности построения оценочных суждений, основанных на анализе и синтезе, обобщении и элементарной абстракции; развитие познавательных интересов, что помогает ребенку не только отмечать тот или иной факт, но и проникать в сущность некоторых явлений, вскрывать их причины. У младшего школьника вырабатываются навыки общественного поведения (ответственность за поступки, взаимопомощь). Эмоциональный, деятельный опыт, приобретаемый ребенком в школе, на уроке, проникает в его подсознание и влияет на складывающиеся отношения с миром.

Для того чтобы объект окружающего мира принял для ребенка значение ценности, он должен быть предварительно информационно нагружен. Историко-обществоведческие знания, отражая опыт всего человечества, способствуют раскрытию значимости социальных явлений, событий, фактов для жизни человека и общества, отношения к природе, пониманию правил и норм общения, взаимодействия с другими людьми.

Реализация ценностного потенциала историко-обществоведческого образования и обеспечение эмоционально-ценностного развития учащихся в современной школе предполагает:

- подготовку учащихся к социальной практике в окружающем мире посредством активизации познавательной деятельности, направленной на изучение и преобразование социокультурных объектов (микросреды класса, школы), в соответствии с социально-позитивными ценностными ориентирами;
- соблюдение этапности, постепенного наращивания разнообразия ценностей, объектов оценки и формирования ценностного отношения, накопления на базе освоенных

и осваиваемых ценностей активного личностного ценностного тезауруса (преемственность на этапе перехода от младшего школьного возраст к подростковому: начальная школа – основная школа);

– организацию педагогического мониторинга в форме постоянного циклического изучения личностного развития и индивидуального прогресса учащихся, создания специального диагностического инструментария для выявления динамики ценностного отношения и ценностных ориентаций, связи полученных результатов с историко-обществоведческим образованием;

– развитие специальных профессиональных компетенций учителя, направленных на реализацию ценностного потенциала историко-обществоведческого образования и эмоционально-ценностное развитие учащихся.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 544 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Беляева Л.А., Лапин Н.И. Динамика базовых ценностей населения постсоветской России. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты. – М.: Наука, 2005. – 428 с.
4. Бодаев А.А. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 422 с.
6. Вендоровская Р.Б. Школьная реформа 1915–1916 годов и преподавание истории // Преподавание истории в школе. – 1995. – № 4. – С. 22–26.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
8. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1999. – 112 с.
9. Герасимова Г.Г. Обучение истории в IV классе: метод. пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 189 с.
10. Гиттис И.В. Начальное обучение истории: Очерки по методике преподавания истории. – Л., 1940. – С. 176–186
11. Голубева Т.С., Геллерштейн Л.С. Методическое пособие по истории СССР: 4 кл. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1968. – 239 с.
12. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 248 с.
13. Дайри Н.Г. Сложное становится доступнее: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 214 с.
14. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. – № 4. – С. 67–76
15. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. – М.: Политиздат, 1967. – 373 с.
16. Евладова Е.Б. Историко-культурологический подход в образовании // Историческое образование в современной школе: Альманах. – Вып. 4. – М.:ООО «ТИД «Русское слово – РС». – 2004. – 136 с.
17. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 431с.
18. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Наука, 1998. – 319 с.
19. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Б.Н., 1993. – 180 с.
20. Карцов В.Г. Методика преподавания истории в начальной школе. – М.: Академия пед.наук РСФСР, 1956. – 321 с.
21. Кирьякова А.В. Ценности как социальная доминанта ориентации // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Оренбург: ОГУ, 2002, Вып. 1. – С. 18–33.
22. Колесов Д. Психология смысла // Развитие личности. – 2003. – № 1. – С. 61–73.
23. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
24. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 537 с.
25. Лэнгле А.А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3–21.
26. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: Избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1998 – 448 с.
27. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. – М.: Наука, 1995. – 356 с.
28. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
29. Острогорский М. Учебник русской истории. – СПб., 1914. – 91 с.
30. Помелов В.Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 75–78.
31. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
32. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–92.
33. Соколова Р. Общечеловеческие ценности: к нетрадиционному пониманию // Свободная мысль. – 1994. – № 1. – С. 54–59.
34. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
35. Степанищев, А.Т. Воспитание историей // Историческое образование в современной школе: Альманах. – Вып. 4. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2004. – С. 65–72.
36. Стрелова О.Ю. Воспитание историей как формирование ценностей личности // Преподавание истории и обществознания. – М., 2003. – № 7. – С. 66–70.
37. Стрелова О.Ю. Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2006. – 143 с.
38. Студеникин М.Т. Планирование курса «Рассказы по родной истории» // Преподавание истории в школе. – М.: Просвещение, 1998. – № 4.
39. Сухомлинский В.А. О воспитании. – 2-е изд. – М.: Полиздат, 1976. – 272 с.
40. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
41. Тихомиров Д.И. Современные задачи начальной школы. – М., 1911. – 68 с.
42. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М.: Педагогика, 1973. – 350 с.
43. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1071 с.
44. Фукуяма Ф. Конец истории // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148.
45. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 286 с.
46. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника: Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989. – 228 с.
47. Ядов В.А. К вопросу о разработке социальной типологии личности. – М.: Просвещение, 1980. – С. 270.
48. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. – М.: Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 304 с.
49. Якобсон П.М. Психологические проблемы воспитания чувств // Советская педагогика. – 1955. – № 6. – С. 42–48.
50. Callicot B. Conceptual resources for environmental ethics in Asian tradition of thought // Philosophy East and West. – 1987. – Vol. 37. – № 2.