

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.016

**А. М. ЗАВЬЯЛОВ
М. А. ФЁДОРОВА**

Сибирская государственная
автомобильно-дорожная
академия, г. Омск

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОБОСНОВАНИЕ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Новые условия функционирования системы высшего образования требуют разработки научно обоснованных управленческих решений по активизации исследовательской деятельности студентов. В данной работе представлена разработанная в ГОУ «СибАДИ» комплексная Программа подготовки студентов-исследователей.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, звание «студент-исследователь», магистратура, аспирантура, коммуникативная культура, преемственность подготовки научно-педагогических кадров.

В период вхождения России в единое европейское образовательное пространство актуальной остается проблема развития сферы научно-инновационной деятельности вуза и, в первую очередь, подготовки студента-исследователя. В научной и методической литературе неоднократно подчеркивалась необходимость начинать исследовательскую работу студентов на раннем этапе обучения в вузе. В то же время многие работы только обозначают проблему и носят декларативный характер.

В других предлагаются лишь отдельные меры по решению проблемы активизации научной деятельности студентов и интеграции образовательной и научной деятельности. Они обозначаются по-разному, но сводятся к нескольким направлениям: участие студентов в конкурсах и конференциях, посещение научных кружков и секций.

Имеются решения и на общероссийском уровне: так, согласно Указу № 1448 «О реализации пилотного

проекта по созданию национальных исследовательских университетов» от 7 октября 2008 г., на базе ГОУ ВПО «Московский инженерно-физический институт (государственный университет)» создан Национальный исследовательский ядерный университет, а на базе ФГОУ ВПО «Государственный технологический университет: Московский институт стали и сплавов» создан Национальный исследовательский технологический университет.

Однако данная проблема является более сложной, она касается каждого вуза в частности, и ее решение должно носить системный характер. В наше время еще не сформирована система развития научной деятельности студентов, отдельные мероприятия по активизации НИРС не закреплены документально.

Для объективного представления ситуации проанализируем траекторию обучения молодого человека, предполагая его становление из ученика (выпускника) школы в студента — аспиранта — молодого ученого. Первый год пребывания в вузе для студента — год перестройки всей системы обучения, привыкания к новой и, по возможности, использование опыта, полученного в школе. Основным средством активизации научной деятельности школьников является их участие в мероприятиях Научного общества учащихся (НОУ). Однако не все ученики способны готовить полноценные работы, отвечающие всем требованиям данного общества, так как еще не владеют навыками написания научной работы. Поэтому большую роль играет помощь учителей-предметников и регулярность написания научных работ школьником (например, в 8, 9, 10, 11 классах последовательно). Очевидно также, что эта работа является внеклассной и иной раз выполняется «за оценку», а не благодаря истинной заинтересованности учащихся. В конце 11 класса ученик, как правило, забывает о своих научных достижениях, так как ему предстоит долгий путь выбора специальности, поступления, а затем и адаптации к вузовской среде.

Начальный период обучения (1-2 курсы вуза), период адаптации легче всего проходят выпускники профильных школ. Они же, как правило, уже знакомы с системой обучения в вузе и даже с методикой отдельных преподавателей. В этом отношении роль школы играет на руку развитию будущего студента-исследователя. На данном этапе студенты чаще всего принимают участие в конференциях и разнообразных конкурсах по общеобразовательным предметам, что соответствует их учебному плану. С другой стороны, даже те, кто уже готов начать исследовательскую деятельность по своей специальности, еще не имеют возможности познакомиться с учеными, курирующими научную работу на старших курсах. Курсовые работы во время начального периода обучения, по сути, являются расчетными и выполняются по заданному образцу.

С третьего курса начинается выполнение курсовых работ по основным дисциплинам, хотя собственно научная деятельность для многих студентов ассоциируется лишь с выполнением итоговой работы (дипломного проекта). Но и здесь выявляются некоторые трудности, основная из которых — низкая заинтересованность и мотивированность студентов [1, 2].

Очевидно, что не все студенты должны и могут быть заинтересованы в выполнении проектных и подобных им заданий, студент-исследователь единичен по сути. Поэтому на начальном этапе необходимо проводить анкетирование студентов первого-второго курсов на предмет выявления у них интереса к научно-исследовательской работе.

В последующем возможно проведение анализа индивидуальных особенностей и уровня подготовленности обучающегося, например, по иностранному языку, на основе чего совместно с ним вырабатывается индивидуальная образовательная траектория.

Она предполагает выполнение студентом индивидуальных тематических работ, включенных в план научно-исследовательской деятельности, вместо текущих контрольных заданий по общим и специальным предметам. Эта идея неоднократно подчеркивалась представителями многих российских вузов [3], она также близка понятию тьюторства и возможностей применения его основных подходов в вузе [4].

Что касается обучения в аспирантуре и докторантуре, то, во-первых, не всегда наблюдается преемственность тематики дипломных проектов и кандидатских диссертаций. Кроме того, на данном этапе выявляется проблема низкой коммуникативной культуры некоторых молодых ученых, особенно в технических вузах [5]. Из-за недостаточного владения иностранным языком российские ученые не могут ознакомиться с работой зарубежных исследователей на языке оригинала, что приводит к ее игнорированию и, следовательно, к узости научного мировоззрения в целом. Таким образом, научная значимость большинства работ молодых исследователей имеет локальный характер, в то время как основной критерий всякой научной работы — ее мировая новизна. Поэтому еще во время обучения в вузе необходимо развитие общей коммуникативной культуры студентов и повышение уровня владения иностранным, прежде всего английским, языком.

К тому же, следует говорить о различии требований при подготовке специалиста для, скажем, дорожно-транспортного комплекса и ученого-педагога этой же отрасли. Не умаляя возможностей и способностей отдельных сотрудников осуществлять оба вида деятельности, мы считаем, что исследовательская деятельность является вторым, более сложным уровнем, своеобразной «надстройкой» над уровнем основной квалификации. Поэтому для вовлечения в нее необходима дополнительная системная подготовка. Подобная система впервые реализована в Санкт-Петербургском государственном горном институте (ТУ) [6].

По нашему мнению, новый подход к подготовке студента-исследователя должен удовлетворять следующим критериям современной европейской системы образования:

1. Личностно-ориентированный подход, включающий модульно-рейтинговые технологии, технологии индивидуальных образовательных траекторий, разноуровневого обучения, что соответствует понятию открытого образования [2, 4, 7].
2. Гуманитаризация образования (роль языковой подготовки и коммуникативной культуры в целом) [8].
3. Разработка системы стимулирования субъектов научно-исследовательской деятельности на всех ее этапах [9].

Его основными принципами должны служить принцип преемственности (студент-исследователь — аспирант — кандидат наук — докторант) и принцип комплексности: взаимосвязи получаемых в процессе обучения навыков ведения исследовательской деятельности, написания научных работ и сопроводительной документации, коммуникативных навыков.

Мы считаем, что разработанная в Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии (СибАДИ, г. Омск) Программа подготовки студентов-исследователей удовлетворяет всем перечисленным условиям. Она направлена на:

— подготовку резерва научно-педагогических кадров, глубокого, целенаправленного и творческого развития студентов, включая выполнение студентами-исследователями научно-исследовательской, проектно-конструкторской, изобретательской и учебно-методической работы;

— ориентацию работы студентов-исследователей на повышение уровня выполнения выпускных квалифицированных работ бакалавров, инженеров и магистров, а также создание научного задела для подготовки кандидатской диссертации;

— обеспечение комплексной подготовки (включая компьютерную и языковую) студентов-исследователей к поступлению в магистратуру и аспирантуру; участие в городских, региональных, всероссийских, международных форумах и конкурсах.

Студент, выполняющий программу студента-исследователя, перед поступлением в аспирантуру получает высокий уровень компьютерной и языковой подготовки (имеет сертификат); владеет методиками и навыками выполнения научно-исследовательских работ и преподавательской деятельности, имеет серьезный научный задел по теме диссертационной работы, опыт выступлений с докладами и ряд публикаций.

В программу входят следующие документы: Положение о студенте-исследователе, форма договора и представления отчетных материалов. Согласно положению, звание «Студент-исследователь» вводится как одна из форм поощрения студентов Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии (СибАДИ), принимающих активное участие в научно-исследовательской работе.

К званию «Студент-исследователь» могут быть представлены студенты, владеющие методикой самостоятельного решения научных задач, навыками работы в научных коллективах, имеющие научные публикации, патенты на изобретения, принимающие участие в конкурсах на получение грантов, а также победители во всероссийских, зональных и университетских конкурсах на лучшую научную студенческую работу, и получающие государственную академическую стипендию. Предусматривается также статус кандидата на звание «Студент-исследователь» как подготовительная ступень к получению звания «Студент-исследователь». Звание «Студент-исследователь» присваивается приказом ректора академии на основании решения совета по научно-исследовательской работе студентов (НИРС). Деканы факультетов и кафедры организуют работу по представлению к званию «Студент-исследователь» и представляют материалы в совет по НИРС до 20 июня ежегодно. Совет НИРС готовит проект приказа по представлению к званию «Студент-исследователь» до 1 июля ежегодно. Представление к званию «Студент-исследователь» осуществляется, как правило, не ранее чем на 2-м курсе обучения. Студенты, рекомендованные к званию, должны учиться на «хорошо» и «отлично» (необходимое условие). Достаточным условием присвоения студенту звания «Студент-исследователь» является достижение критерияльного значения индекса научно-инновационной активности студента (ИНИА).

Звание «Студент-исследователь» дает преимущественное право на: обучение по индивидуальному плану; участие в научно-инновационных мероприятиях с оплатой из внебюджетных средств (при условии их наличия); рекомендацию к поступлению в аспирантуру ГОУ «СибАДИ»; преимущества при поступлении в аспирантуру (согласно Положению о подготовке научных и научно-педагогических кадров

в ГОУ «СибАДИ»). «Студенту-исследователю» выплачивается материальное поощрение в размере 30 % от государственной академической стипендии ежемесячно (при условии наличия внебюджетных средств или стипендиального фонда). Звание «Студента-исследователя» подтверждается ежегодно.

Студенты, утратившие право на получение государственной академической стипендии по результатам экзаменационной сессии, не получают материального поощрения начиная с первого числа следующего за окончанием экзаменационной сессии месяца.

Определены целевое назначение и задачи студента-исследователя.

Цель: обеспечить индивидуальную научную, педагогическую и языковую подготовку выпускаемого академией высококвалифицированного специалиста: бакалавра, инженера, магистра, для последующего его поступления в аспирантуру, успешной проектной научной и производственной деятельности.

Концепция: создать условия преемственной подготовки научно-педагогических кадров через систему подготовки студентов-исследователей.

Направления:

— для подготовки резерва научно-педагогических кадров, глубокого, целенаправленного и творческого развития студентов, считать необходимым выполнение студентами-исследователями научно-исследовательской, проектно-конструкторской, изобретательской и учебно-методической работы;

— тематику работы студентов-исследователей целесообразно ориентировать на повышение уровня выполнения выпускных квалификационных работ бакалавров, инженеров и магистров, а также создание научного задела для подготовки кандидатской диссертации.

Задачи:

— унаследовать опыт и традиции школы ученых и преподавателей Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, признанных отечественной и мировой научной общественностью ведущими в областях их деятельности;

— углубить подготовку и приобрести начальные навыки в проведении научно-исследовательских и проектно-конструкторских работ с использованием уникальной приборной базы академии;

— освоить методические принципы и приобрести некоторый опыт преподавательской работы;

— приобрести начальный опыт написания научных отчетов, подготовки публикаций и заявок на изобретение (патентов);

— обучиться методам решения инженерных и научных задач с применением персональных компьютеров и оформления с их помощью текстовых и графических результатов;

— повысить знания по одному из распространенных европейских языков до уровня свободного владения.

Предложена методика расчета Индекса научно-инновационной активности (ИНИА) студента по 11 индикаторам.

Индекс научно-инновационной активности - I студента подсчитывается по следующей формуле:

$$I = \sum \cdot Q,$$

где $Q = \frac{n}{N}$

n — число учтенных позиций; N — число всех позиций, $N = 11$; S — сумма баллов.

Пример вычисления (ИНИА):

$$\sum_{n=5}^{25} N = 11$$

$$I = 25 \cdot \frac{5}{11} = 11,36$$

Функционирование системы подготовки студента-исследователя невозможно без такой важной части, как развитие коммуникативных компетенций. Это, в свою очередь, предполагает как развитие культуры речи [8], так и уровня владения иностранными языками.

Принято считать, что в техническом вузе кафедра иностранных языков выполняет второстепенную функцию, не участвуя в подготовке патентных заявок и хозяйственной деятельности. Однако в свете вышесказанного хотелось бы сместить акцент с ее второстепенной функции на сопроводительную. Преподаватели кафедры в сотрудничестве с представителями международного отдела вуза способны разработать систему языковой подготовки студентов-исследователей, сопровождать процесс их подготовки по всей траектории до аспирантуры и докторантуры, вести переписку с представителями зарубежных вузов, осуществлять консультативную деятельность по подготовке статей на иностранном языке, а также грантовых заявок в международные фонды и организации.

Данные курсы могут читаться как параллельно, так и последовательно, сначала по культуре речи, а затем по иностранному языку.

Среди перспектив развития Программы подготовки студента-исследователя выделим следующие:

1. Определение основ создания индивидуальной траектории обучающегося (групповое или индивидуальное обучение; различие в интенсивности подготовки, определяемое индивидуальными особенностями личности; принципы формирования языковых групп);

2. Разработка системы стимулирования студентов-исследователей и их научных консультантов.

3. Возможность дополнения программы такими курсами, как «Патентоведение», «Основы инновационного менеджмента», «Современные информационные технологии».

Итак, педагогическая система подготовки студента технического вуза к научной деятельности является необходимым условием качественного отбора аспирантов и, в конечном счете, эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров.

Библиографический список

1. Никитин, В. Н. Анализ самостоятельной работы студентов при выполнении курсового проекта по дисциплине «Детали

машин и основы конструирования» [Текст] / В. Н. Никитин // Инженерное образование в условиях вхождения России в Европейское образовательное пространство : материалы Юбил. науч.-метод. конф. Омск, 2-3 февраля 2006 г. — Омск, 2006. — С. 38 — 41.

2. Бобрик, Д. И. Научно-исследовательская деятельность студентов в условиях кафедры акушерства УО ВГАВМ [Текст] / Д. И. Бобрик // Образование. Инновации. Качество : материалы III Международной научно-методической конференции, г. Курск, 30 — 31 января 2008 г. — Курск : Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2008. — С. 202 — 203.

3. Шалимова, Д. В. Воспитание инновационно активных специалистов в техническом вузе [Текст] / Д. В. Шалимова // Современное образование : вызов времени — новые подходы : материалы Междунар. науч.-метод. конф., 31 января — 1 февраля 2008 г., Россия, Томск. — Томск : Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2008. — С. 183 — 184.

4. Ковалева, Т. М. Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе [Текст] — Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/higher/article05.html>

5. Чикурова, А. В. «Зачем нужна эта история», или Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе [Текст] / А. В. Чакурова // Современное образование : проблемы и перспективы в условиях перехода к новой концепции образования : материалы Междунар. науч.-метод. конф., 29 — 30 января 2009 г., Россия, Томск. — Томск : Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2009. — С. 18 — 20.

6. Трушко, В. Л. Подготовка научно-педагогических кадров в техническом университете через аспирантуру [Текст] / В. Л. Трушко // Собрание научно-педагогической общественности. 26 — 27 октября 2006 г. — СПб : Тверской ИнноЦентр, 2007. — С. 145 — 152.

7. Якиманская, И. С. Методология личностно-ориентированного образования [Текст] / И. С. Якиманская // Построение модели личностно-ориентированной школы. — М., 2001. — С. 13 — 18.

8. Манвелова, И. А. Английский язык минус русский равняется нулю? [Текст] // И. А. Манвелова // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 12. — С. 52 — 53.

9. Давыденко, Т. М. Система стимулирования научно-исследовательской работы студентов и молодых исследователей [Текст] // Т. М. Давыденко, М. В. Беньш // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 11. — С. 18 — 21.

ЗАВЬЯЛОВ Александр Михайлович, доктор технических наук, профессор, проректор по научной работе.
ФЁДОРОВА Мария Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Россия), доцент кафедры иностранных языков.

Адрес для переписки: e-mail: nis@sibadi.org

Статья поступила в редакцию 14.05.2010 г.

© А. М. Завьялов, М. А. Фёдорова

ГРАЖДАНСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Феномен гражданской самореализации студенческой молодежи обусловлен, прежде всего, созданием педагогических условий для гражданской самоидентификации личности будущего специалиста исходя из историко-политических и правовых позиций идеологии современного гражданского общества. Решение этой проблемы предполагает создание образовательной среды, позволяющей молодым людям реализовать свои гражданские инициативы по преобразованию социально-экономической сферы региона, как следствие — осуществлять гражданскую самореализацию.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданское образование, гражданская социализация и самореализация.

Трансформация постсоветского пространства повлекла за собой кардинальные изменения в социально-экономической, политической жизни российского общества, что отразилось на социальной структуре общества — появление новых страт, перераспределение социальных позиций между уже существующими и вновь возникшими группами. Вследствие этого становится актуальным для каждой личности поиск своего места и статуса в общественной структуре. Прежде всего, необходимо подвергнуть изучению «понятийное поле», раскрывающее феномен гражданской самореализации личности.

Гражданская самоидентификация представляет собой сложную систему самопознания и самооценки, выполняющую важную жизненную функцию в самоопределении индивида в социуме. Гражданская самоидентификация студенчества характеризуется многовекторностью, означающей становление самоидентичности в семейном, гражданском, этническом, профессиональном статусах под воздействием сложного для каждого индивида влияния микросреды (семья, родственники, друзья) и официальной идеологии макросреды. Для современного общества симптоматичны в разнообразных проявлениях индивидуализм, anomia (социальное отчуждение), устранение патерналистской функции государства, что деактуализирует в сознании студенчества символические идентичности (типа «гражданство», «нация») и способствует усилению роли в жизни каждого других солидарностей — узкий круг друзей, родственников. Подобные тенденции, если их развитие протекает стихийно, могут привести к явлению гражданской деструктивности, которая выражается, с одной стороны, в нарастающем эмиграционном потоке (попытка выйти за пределы гражданской ситуации), а с другой — в «революционно-разрушительной» деятельности (попытка изменения общественной ситуации изнутри).

Одним из производных гражданской деструктивности является феномен гражданского отчуждения личности. В словаре по этике дается следующее определение термина «отчуждение»: «философская категория: означает превращение результатов и продуктов деятельности в нечто, не зависящее от чело-

века и господствующее над ним; извращение характера человеческой деятельности так, что она лишается творческого содержания, а сам человек деперсонифицируется, поскольку общественные отношения людей приобретают форму отношений вещей» [1, с. 238]. Результатом этого отчуждения является человек моральный, но безнравственный. «Человек, всегда руководствующийся только моральными нормами, хорошо адаптирован к социуму. Но такая адаптация приобретает дороговую цену: полной или частичной потерей способности к личностному общению, рефлексии; человек оказывается в жесткой зависимости от обстоятельств, внешних факторов, что закрывает для самого человека возможность превращения в личность нравственную, способную поступать по своей воле» [2, с. 112]. Такой отчужденный человек привык, что за него гражданскую ответственность несет морально-идеологическая система, а не он сам. Это позиция «ребенка», который без своего «родителя» не знает, как себя правильно вести.

Переход к новой парадигме гражданского воспитания предполагает сочетание «естественного» развития личности студента и «искусственного» целенаправленного воспитательного воздействия преподавателя, с учетом уже сложившейся гражданской самоидентичности студента. На современном этапе развития общества возникла задача перейти от заранее создаваемых моделей идеального гражданина, к «естественному» развитию способностей, задатков и ценностных ориентаций молодых людей, необходимых им в процессе гражданской самореализации. В исторической ретроспективе по-разному ставились акценты в гражданском воспитании, что объясняется, прежде всего, эволюцией самого понятия «гражданское общество».

Становление концепции гражданского общества относится ко второй половине XVIII — началу XIX веков. Философия Просвещения, немецкая классическая философия, в трудах представителей которых начинает осознаваться необходимость четкого различия между государством и гражданским обществом (как сферой, охватывающей все многообразие социальных связей, лежащей между индивидом и государством), отдавали приоритет во взаимодействии

государства и гражданского общества государству (особенно Г. В. Ф. Гегель). В философии и социологии марксизма, а также в большинстве современных политологических и социологических теорий, напротив, утверждается приоритет гражданского общества над государством, а в его расширении и укреплении усматривается одно из важнейших условий социального прогресса. Таким образом, «гражданское общество, как и общество вообще, представляет собой самоорганизующуюся систему поведения и взаимодействия людей друг с другом, связанных общими интересами, активности, национальными и культурными традициями, особенностями экономики и не в последнюю очередь моральными, религиозными и правовыми ценностями. Не следует забывать, что нет гражданского общества вообще. В каждой стране существует свое «собственное» гражданское общество. Но есть то общее, что позволяет определить гражданское общество как систему жизнедеятельности самых различных личностей, сферу личной свободы, ограниченную только определенными социальными нормами (и, в первую очередь, моральными и правовыми)» [3, с. 3].

Единицей, «атомом» гражданского общества является гражданин. В процессе развития человеческих цивилизаций представление об образе идеального гражданина было обусловлено политической системой определенной страны. Основная коллизия данной проблематики заключается в следующем: гражданин для государства, или государство для гражданина. В тоталитарных и авторитарных политических системах конкретный гражданин призван «приносить в жертву» абстрактно понимаемому общественному благу свои привязанности, индивидуальные устремления, в крайней ситуации - даже жизнь. Чем больше человек предан общественной идеологии, тем более он соответствует образу идеального гражданина тоталитарной или авторитарной политической системы (например, Павел Корчагин). В демократических политических системах государство выступает в роли гаранта прав и свобод личности гражданина. Быть гражданином в демократическом государстве тоже очень не просто: надо суметь распорядиться своей долей свободы, реализовать свою ответственность перед другими гражданами, в конце концов, быть способным защитить свое демократическое государство. Таким образом, перед нами два идеала гражданина в самом общем виде. Современный молодой человек имеет дело с различными системами гражданской морали (ностальгически тоталитарной, прагматически авторитарной, нормативно-правовой моделью гражданского общества) каждая из которых равным образом претендует на всеобщую ценность, хотя они и противоречат друг другу. Целесообразно поэтому рассмотреть современное понимание понятия «гражданственность».

Понятие «гражданственность» — основа подготовки будущего специалиста любой профессиональной направленности. В Педагогическом словаре под редакцией В. И. Загвязинского, понятие «гражданственность» понимается как «качество личности, характеризующееся стремлением и умением работать во имя интересов страны, нации, ответственностью по отношению к своим обязанностям, осознанием своих прав» [4, с. 145].

Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», авторами которой являются А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков [5, с. 16], понятие гражданственности включает в себя:

— осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;

— готовность граждан солидарно противостоять внешним и внутренним вызовам;

— развитие чувства патриотизма и гражданской солидарности;

— заботу о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержание межкультурного мира и согласия;

— осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации, Отечества;

— понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека;

— бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода;

— законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок;

— духовную, культурную и социальную преемственность поколений.

Вопросы, связанные с гражданским образованием молодежи, получили отражение в нормативно-правовых документах системы образования России: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», а так же в письме Министерства образования РФ «О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ», государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы».

В. И. Загвязинский предлагает следующее определение понятия «гражданское воспитание» — «это воспитание личности как гражданина правового демократического государства. Гражданское воспитание вводит личность в систему прав и обязанностей гражданина, формирует опыт деятельности на благо государства и общества, готовность выполнять гражданский долг. Гражданское воспитание сочетается с формированием у личности нравственной ответственности за окружающее жизненное пространство. Гражданское воспитание направлено на регулирование системы отношений субъектов права в условиях гражданского общества» [6, с. 78 – 79].

Общеметодологические подходы к гражданскому образованию молодежи нашли отражение в работах А. Я. Данилюка, Н. И. Загузова, А. М. Кондакова, А. И. Пригожина, В. И. Слободчикова, В. А. Караковского, Ю. А. Конаржевского, Г. Б. Корнетова, А. В. Мудрика, В. А. Слестёнина, В. А. Тишкова, М. И. Шиловой, Н. Е. Щурковой и других.

Поскольку одной из функций гражданского общества является социализация личности, то данная реальность выступает одним из основных факторов формирования гражданской компетентности. «Гражданская социализация есть процесс становления гражданина путем усвоения личностью понятий, норм и ценностей гражданского общества, навыков их реализации в определенных национально-государственных условиях. Этот двусторонний процесс должен быть адекватен задачам социальной трансформации и политической модернизации общества. Процесс социализации гражданина выступает естественным основанием формирования его социального облика, зрелости и активности» [7, с. 15].

Основными агентами гражданской социализации выступают: система формального гражданского

образования, семья, общественно-политические организации, церковь, средства массовой информации и коммуникации, профессиональные группы, группы по интересам.

Таким образом, проблематику гражданского образования в рамках высшего профессионального образования целесообразно рассматривать через гражданскую социализацию и самореализацию личности будущего специалиста. Понятие гражданской самореализации кратко можно определить как процесс, где личность выступает в качестве субъекта разнообразных видов деятельности и отношений, являясь творцом общества и самого себя. В процесс гражданской самореализации органично включаются все аспекты развития личности, так как не может быть гражданина без нравственной, профессиональной, семейной и других видов жизненной самореализации.

Как отмечает О. В. Орлова, «потребность личности в самореализации — естественное общечеловеческое качество личности, предполагает раскрытие разносторонних человеческих способностей в процессе социализации личности. Это достигается путем осознания человеком своей индивидуальности и в то же время определенной адаптации к окружающей действительности. И в зависимости от того, как личность усвоила «общественный опыт», насколько он соответствует ее жизненным интересам и установкам, как обеспечивается личная безопасность человека, происходит осознание личностью своей индивидуальной значимости, нужности. С поведенческой точки зрения, это свобода воли, проявление саморегуляции личности, что характеризует внутреннюю индивидуальность человека, его самореализацию в разных областях деятельности» [8, с. 19].

Феномен гражданской самореализации достаточно широко и многоаспектно исследуется представителями различных отраслей социальных, гуманитарных наук, научных школ и направлений.

Классические основания данного направления исследования заложены в фундаментальных работах Платона, Аристотеля, Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Дж. Локка, Б. Спинозы, Ж.-Ж. Руссо, Дидро, Монтескье. И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса и ряда других представителей научно-универсального классицизма.

Особо следует выделить работы западных исследователей конца XIX — XX вв. М. Вебера, Э. Гидденса, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К. Поппера, уделяющих внимание собственно социологическим аспектам исследования феномена гражданской самореализации.

Исследованиям гражданской самореализации личности и сущности гражданского воспитания посвящены работы Б. С. Гершунского, В. В. Глущенко, Б. Т. Лихачёва, О. В. Орловой, Н. М. Таланчука, В. Н. Филиппова, В. С. Шиловой и других. Проблема создания педагогических условий для гражданской самореализации студентов нашла свое отражение в диссертационных исследованиях Л. И. Аманбаевой, А. М. Князева, А. Б. Кочеткова, Ю. Е. Подлесной, Р. В. Ругловой, Н. А. Савотиной и других.

Необходимость создания педагогических условий для гражданской самореализации будущего специалиста обуславливает системное, научно-теоретическое осмысление как самого феномена гражданственности, так и процесса организации гражданского образования в высшем профессиональном учебном заведении. Изучение нормативных документов, регламентирующих воспитательную деятельность в вузах свидетельствует о том, что в них не находят отражения требования со стороны государства к содержанию и технологиям гражданской самореализации

студенческой молодежи, не разрабатываются воспитательные системы развития гражданственности студентов вуза, отсутствует система экспертизы эффективности процесса гражданской самореализации будущих специалистов.

Комплексный и предметно-специализированный анализ работ, посвященных проблематике гражданской самореализации личности, позволяет сделать несколько выводов:

— проблематика гражданской самореализации относится к числу наиболее актуальных, привлекательных предметов комплексных и специализированных исследований;

— современное состояние и перспективы проблематики гражданской самореализации существенно отличаются от их прошлых состояний, а в некоторых случаях эти различия носят и принципиальный характер, что обуславливает потребность и необходимость существенного обновления представлений о предметных областях, о методиках исследования, применяемом инструментарии для обоснования эмпирических данных;

— в отечественной педагогике еще не сложился категориально-понятийный аппарат теории гражданского образования, а то содержание, которое вкладывают представители юридических наук в такие понятия, как «гражданское сознание», «гражданская культура», «субъект гражданственности» и так далее, выражает те или иные феномены гражданской реальности не вполне комплексно;

— почти не затрагиваются проблемы гражданского отчуждения, гражданской деструктивности современной молодежи.

Сохраняются коренные противоречия, состоящие в том, что усиливается разрыв:

— между потребностью осознания людьми своей включенности в жизнь гражданского общества, сопричастности происходящим изменениям, что является основой для их эффективной и полноценной гражданской самоидентификации и наличием ситуации социальной дезориентации, изолированности и деидентификации, которые характерны для трансформирующегося общества;

— между обострением проблемы гражданской деструктивности современной молодежи, и необходимостью построения гражданского общества, и правового государства с одной стороны и не в полной мере реализованными возможностями высших учебных заведений в создании условий для формирования граждан обладающих высокой гражданско-политической культурой, основой которой является гражданская позиция, с другой стороны;

— между наличием научных разработок по теории гражданского образования и отсутствием методологической базы в изучении феномена гражданской социализации и самореализации личности и, как следствие, недостаточными возможностями высших учебных заведений в ее осуществлении;

— между социальным заказом рынка труда на личность, обладающую гражданской компетентностью, и неадекватным ответом на него образовательных учреждений, готовящих квалифицированные кадры;

— между необходимостью воспитания позиции гражданской ответственности у студенческой молодежи и недостаточным спектром возможностей для гражданской самореализации будущего специалиста.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему, суть которой заключается в создании педагогических условий для гражданской самоидентификации личности будущего специалиста

исходя из историко-политических и правовых позиций идеологии современного гражданского общества. Решение этой проблемы предполагает создание образовательной среды, позволяющей молодым людям реализовать свои гражданские инициативы по преобразованию социально-экономической сферы Омского региона, как следствие — осуществлять гражданскую самореализацию.

Таким образом, стратегической целью социально открытой системы профессионального образования является повышение вклада студентов (будущих специалистов) в социально-экономическое развитие города и Омского региона, освоение, присвоение и порождение ценностей гражданского общества.

Данная стратегическая цель может быть реализована через комплекс тактических задач:

— вовлечение студентов в социально-экономические, общественно-политические, социально-культурные отношения Омского региона;

— мотивация студентов к самостоятельному решению социально-экономических проблем собственной жизнедеятельности;

— создание условий для развития гражданской активности студенческой молодежи, развитие и поддержка позитивных форм самоорганизации, самоуправления и самодеятельности;

— содействие профессиональной мобильности будущих специалистов и решению вопросов трудовой занятости;

— формирование механизма реализации инновационного потенциала молодых граждан в социально-экономических сферах региона через социально-проектную деятельность;

— включение студенческой молодежи в реализацию социально значимых для общества программ.

Книжная полка

Лачинов, Ю. Н. Универсальный учебник: Познание через определенность сущностей / Ю. Н. Лачинов. — М. : УРСС, 2007. — 120 с.

В книге в доступном и интересном изложении представлен комплексный метод изучения и освоения разных учебных предметов. Он призван дать надежную основу в приобретении знаний, в познании основных категорий или сущностей разных познавательных сфер, наук, учебных дисциплин, а также призван подключить к познавательному творчеству всех участников образовательного процесса. Метод позволяет освободиться от заучивания формулировок разных понятий в разных науках и самостоятельно выводить строгую определенность конкретных сущностей, причем делать это системно и объемно, с учетом своего личностного образного восприятия вещей, достигая органического усвоения знания. Метод обращен также в практику решения проблем. На основании сходства элементов из разных областей знания показаны междисциплинарные связи и даны рекомендации по эффективному, лучшему освоению предметов — от физики до экономики и миссиологии. Системным законам основных наук дано новое осмысление с обоснованиями и доказательствами. Особое внимание уделено экономике, где приложение метода позволяет вывести доказательные истинные определения стоимости, прибыли, капитала, механизмов нетехнической сферы. Книга содержит много рисунков, схем, таблиц, которые позволяют лучшим образом разобраться в сущностях разных учебных дисциплин. Неоценимую помощь окажет материал книги для самостоятельных работ — рефератов, курсовых, дипломных. Книга адресована студентам и преподавателям учебных учреждений.

Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : УРСС, 2007. — 216 с.

В предлагаемой книге автор знакомит читателей с теорией речевой деятельности, с принципами исследования речевой деятельности, психолингвистикой как наукой о речевой деятельности; показывает, как связаны анализ речевой деятельности и проблемы обучения языку. Книга будет интересна ученым-исследователям лингвистам и психологам, студентам и аспирантам соответствующих специальностей.

Библиографический список

1. Словарь по этике [Текст] / Под ред. И. С. Кона. — М. : Политиздат, 1981. — 430 с.
2. Аплетаяев, М. Н. Педагогика нравственного поступка (этико-философские основы) [Текст] / М. Н. Аплетаяев / Этика и педагогика воспитания нравственной личности : сборник статей и материалов, пед. наук, проф. М. Н. Аплетаяева. Книга первая. — Омск : Издательский дом «ЛЕО», 2009. — 204 с.
3. Орлова, О. В. Право и самореализация личности в гражданском обществе [Текст] : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук / О. В. Орлова. — М., 2009. — 36 с.
4. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009. — 29 с.
6. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
7. Подлесная, Ю. Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития [Текст] : автореферат дис. ... канд. политич. наук / Ю. Е. Подлесная. — М., 2006. — 22 с.
8. Орлова, О. В. Право и самореализация личности в гражданском обществе [Текст] : автореферат дис. ... д-ра юридич. наук / О. В. Орлова. — М., 2009. — 36 с.

ЧУХИН Степан Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
Адрес для переписки: e-mail: chukin2009@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.07.2010 г.

© С. Г. Чухин

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Статья содержит результаты теоретических исследований автора по проблеме формирования гражданской идентичности педагогов в их самостоятельной профессиональной подготовке. Предпринята попытка выявить особенности гражданской идентичности педагогов, определяемые их ролью в гражданском образовании. На основе положений философии, социологии и психологии рассмотрено содержание гражданской идентичности, используемое в образовательных процессах. Автор формирует собственное определение понятия «гражданская идентичность педагога», которое может быть рассмотрено как одна из целей их профессиональной подготовки. Практическая значимость научной разработки для Омского региона заключается в актуализации проблемы развития гражданской идентичности педагогов в региональной системе образования.

Ключевые слова: гражданская идентичность, образование, педагог, компетентность, социальная роль.

Опыт последних десятилетий наглядно демонстрирует, что механическая экстраполяция национальных, конфессиональных и гражданских реалий Советского Союза в новые политические, социально-экономические, демографические условия современной России не удалась.

Строительство российского гражданского общества обязано отвечать вызовам третьего тысячелетия: глобализации мировой экономики, интеграции национальных культур, геополитическому переустройству мира и пр., и, в то же время, поддерживать интересы россиян в условиях экономических, социальных и политических преобразований. С его результатом связаны принципиальные возможности страны в ее развитии.

Проблема формирования гражданского общества межпредметна, однако практически во всех своих аспектах она связана с личностью, ее гражданской идентичностью. Используемая в роли одного из ориентиров в образовании, гражданская идентичность предстает как осознание человеком принадлежности к гражданскому сообществу, имеющее для него значимый смысл и базирующееся на результатах личностного самоопределения, характеризующее его взаимоотношения с гражданским сообществом и выполнение определенных социальных ролей внутри него.

Сложность формирования гражданской идентичности личности в условиях современной России связана, в первую очередь, с ценностной трансформацией общественного сознания и отсутствием прежнего единства духовных и идеологических установок, усилением в общественном и индивидуальном сознании ценностей прагматизма, характерных для общества потребления, ростом социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия нашего общества.

Современная философия образования вводит формирование гражданской идентичности в число стратегических приоритетов образовательной деятельности. Гражданская идентичность связывается с мировоззренческими, ментальными характеристиками личности и общества, при этом в педагогической трактовке учитываются результаты исследований по

проблеме в области философии, социологии, психологии и др. наук.

Внимание философии к проблеме гражданской идентичности связано с разработкой понятийного аппарата научных исследований. Усилия ученых направлены на определения онтологического смысла понятия «гражданская идентичность».

В самом общем смысле идентичность (от лат. *identificare* — отождествлять, позднелат. *identifico* — отождествляю) определяется в философии как «...соотнесенность чего-либо (имеющего бытие) с самим собой в связности и непрерывности собственной изменчивости и мыслимая в этом качестве» [1, с. 382]. Это многозначный житейский и общенаучный термин, выражающий идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания. Дискурс понятия «идентичность» начат еще античными философами — Сократом, Платоном, Протагором и Аристотелем, продолжен в работах И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, А. Шопенгауэра, П. Рикера и др., рассматривался отечественными философами: М. М. Бахтиным, Н. А. Бердяевым, Н. Я. Данилевским, А. Ф. Лосевым и др. В трудах перечисленных авторов идентичность представлялась сущностной характеристикой природы человека, процесса становления личности, а основная философская полемика заключалась в соотнесении в структуре идентичности тождественности и различий, индивидуальной и групповой идентичностей, а также их взаимосвязи.

Современная философия в работах В. Л. Абушенко, М. В. Заковоротной, М. К. Мамардашвили и др. выделяет ряд сущностных характеристик понятия «идентичность»:

- идентичностью обладают все рефлексивные системы, в которых «Я — образ» является одновременно и субъектом, и объектом самопознания;
- идентичность не задана, она формируется и развивается, в результате чего можно говорить о процессе ее становления;
- формирование идентичности носит длительный дискретный характер и отличается выраженной поисковой направленностью, оно сопряжено

с позиционированием индивида в окружающем мире [2; 3].

К понятию «гражданская идентичность» приближают труды Э. Эриксона, который связывал понятие «идентичность» с социальным становлением личности, включал в содержание идентичности твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру. Идентичность по Э. Эриксону — это состояние социализированной личности, истоки которой скрыты на предшествующих стадиях онтогенеза. В структуру идентичности ученый интегрирует конституционную предрасположенность, особенности либидных потребностей, предпочитаемые способности, действенные защитные механизмы, успешные сублимации и осуществляющиеся роли [4]. Теории Э. Эриксона позволили перейти от стратегии «Я — идентичность» к стратегии «Мы — идентичность», обеспечили перевод проблемы идентичности в предметную область социологии, психологии и педагогики.

Социологический аспект проблемы гражданской идентичности представляется наиболее разработанным, в силу своей актуальности для России. Через построение «Мы — идентичностей» российские социологи: изучали социальные категории, в том числе государственные и этнические, а сама гражданская идентичность рассматривалась ими в контексте межгрупповых отношений. В трудах В. С. Агеева, А. Г. Асмолова и др. ученых гражданская идентичность выступает как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл, основанное на признаке гражданской общности, характеризующем ее как коллективного субъекта. Гражданская идентичность при этом, являясь важнейшим конституирующим элементом гражданской общности, выступает основой интеграции группового самосознания и залогом стабильности государства. Функциями гражданской идентичности ученые признают:

- интеграцию в единую общность;
- самореализацию и самоактуализацию личности в социально значимых и социально оцениваемых видах деятельности;
- функция, реализующая аффилиативную потребность в принадлежности к группе [5; 6, с. 65 — 86].

Следует отметить, что в отечественной социологии, как правило, поддерживается идея Г. Тэджфела о том, что гражданская идентичность является компонентом социальной идентичности, то есть индивидуального знания о том, что «персона» принадлежит некоторой социальной группе вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства. В исследованиях социологов социальная идентичность:

- определяется как часть «Я — концепции» индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству;
- рассматривается как динамическая структура, образующаяся за счет механизмов идентификации и дифференциации, развивающаяся на протяжении всей жизни человека в соответствии с изменениями социального контекста. В теориях данных авторов выведен принцип полиидентичности, т.е. одновременного и взаимообусловленного формирования различных форм проявления социальной идентичности: этнической, гражданской, идеологической, религиозной, общечеловеческой, профессиональной, половой и т.д. Закономерная смена психологических состояний

человека, обеспечивающая формирование его гражданской идентичности является предметом научного интереса психологии. Рассматривая теоретические работы по проблеме можно выделить общепсихологическое и социально-психологическое направления в изучении проблемы гражданской идентичности.

В общепсихологических исследованиях гражданская идентичность, как правило, рассматривается в связи с личностным самоопределением по отношению ко всей жизни, выбором субъектом своего способа жизни. В процессе самоопределения, согласно общепсихологическим теориям, человек решает две задачи — задачу построения индивидуальных жизненных смыслов и задачу построения жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования). Психологическим содержанием гражданской идентичности при этом является содержательное конструирование человеком своего жизненного поля и жизненной перспективы в условиях конкретного гражданского общества, включающей систему целей, стратегию и тактику их достижения. В основу формирования гражданской идентичности, как в процесс, обеспечивающий личностное самоопределение К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович и др., например, кладут выбор ценностных ориентиров, обретение им внутренней целостности и адекватной позиции в гражданском обществе. Подобная позиция позволяет рассматривать гражданскую идентичность и ее формирование как предмет педагогического исследования [7; 8].

Социально-психологические исследования гражданской идентичности основаны на характеристиках «...социального типа личности как специфического образования, продукта социальных обстоятельств, ее структуры, совокупности ролевых функций личности, их влияния на общественную жизнь...» [9, с. 66]. Социально-психологический подход к исследованию гражданской идентичности заключается в учете и изучении ряда социальных детерминант процессов формирования гражданской идентичности: социальной мотивации поведения и деятельности личности в различных социально-психологических условиях; классовых, национальных, профессиональных и др. особенностей личности; особенностей самовоспитания определенного социального типа личности и пр. Положения социально-психологических исследований обеспечивают принципиальную возможность обращения к гражданской идентичности педагога, как особому состоянию личности, обусловленному, в числе прочих факторов, принадлежностью к профессиональной группе, задачами и ролью в гражданском образовании подрастающего поколения.

Педагогический аспект проблемы гражданской идентичности заключается, прежде всего, в разрешении противоречий, связанных с организацией гражданского образования, целостной системой воспитания и обучения человека как гражданина своей страны, обеспечивающей ему свободу в выборе мировоззренческих ориентаций в обществе, способов практической деятельности и обуславливающей, тем самым, его вхождение в мир общественных отношений, политики и права.

С педагогической точки зрения, под гражданской идентичностью понимается осознание человеком принадлежности к гражданскому сообществу, имеющее для него значимый смысл и базирующееся на результатах личностного самоопределения, характеризующее его взаимоотношения с гражданским сообществом и выполнение определенных социальных ролей внутри него.

Следует отметить, что на практике формирование гражданской идентичности учащихся в образовательных процессах, результаты которого определяют состояние гражданского общества России в ближайшей перспективе, характеризуется рядом факторов.

Во-первых, деполитизация постсоветского образования привела к полной его деидеологизации, отсутствию системы гражданских идеалов, конструктивной настолько, чтобы ее можно было применить в целенаправленной при организации образовательных процессов. В то же время, российская система образования находится в активном поиске оснований гражданского воспитания детей, работы А. Г. Асмолова, Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стреловой и др. ученых ориентируют образовательные процессы на контуры будущей национальной идеи, которые уже обозначены в ряде программных документов последних лет.

Во-вторых, в образовательных процессах заметно преобладание дидактического содержания над содержанием воспитательным. Образовательные учреждения и сами педагоги длительное время абстрагировались от воспитательных задач ввиду их сложности и неопределенности. На преодоление дисбаланса между обучающей и воспитывающей функциями образования направлено внимание современной педагогической науки, в которой в последнее десятилетие заметен интерес к воспитательным технологиям.

В-третьих, формирование гражданской идентичности детей осложнено внешними по отношению к образовательным процессам условиями. Социальная деформация общества, кризис доверия к государственным институтам, прагматический характер ценностей, интериоризируемых ребенком вне школы, ослабление института семьи и семейного воспитания, агрессивное проникновение контркультур пр. создают негативный фон, на котором разворачивается школьное гражданское образование. Следует также отметить, что формирование гражданской идентичности детей происходит в условиях деструктивных воздействий со стороны СМИ, идеологических диверсий, скрытых информационных войн и других негативных факторов.

В сложных социально-экономических условиях, эффективность гражданского образования, имеющего ярко выраженную аксиологическую направленность, во многом определяется профессиональной компетентностью педагога, отражающей единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению социальной роли в гражданском образовании. Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога. По мнению педагогов - исследователей, природу профессиональной педагогической компетентности, во многом, характеризует способность педагога реализовать в профессиональной деятельности собственные ценностные установки и отношения. Очевидно, что профессиональная компетентность педагога в гражданском образовании только тогда будет высокой, когда в его деятельности на уровне установок и отношений будет проявляться личная сформированная гражданская идентичность. Основываясь на этой связи, можно сказать, что гражданская идентичность педагога, как идеальное состояние, ориентир его профессионального развития должна

рассматриваться как особое, присущее только данной социальной группе личностное образование, обеспечивающее освоение основных компетенций в гражданском образовании.

С этих позиций под гражданской идентичностью педагога следует понимать базирующееся на результатах личностного самоопределения осознание им принадлежности к гражданскому обществу, проявляющееся в установках и отношениях и обеспечивающее компетентность в гражданском образовании.

Гражданская идентичность педагогов сегодня характеризуется типичными для современного российского общества негативными чертами, усиленными общим неблагоприятным экономическим положением педагогического сообщества и падением престижа профессии. Как нам кажется, среди таких черт следует отметить гражданскую пассивность, недоверие к государственным институтам, скептицизм по отношению к будущему российского образования и государства в целом, слабую ориентацию в системе гражданских ценностей и понятий. Вместе с тем учитель, по-прежнему, является носителем гуманистических ценностей, за редким исключением данной профессиональной группой отрицается прагматизм в образовании, можно констатировать наличие позитивной мотивации к профессиональной педагогической деятельности.

Очевидной проблемой остается подготовленность педагогов к формированию гражданской идентичности учащихся. Использование в образовательном процессе сложных и наукоемких современных воспитательных технологий, к которым относятся технологии гражданского образования, в большинстве случаев не поддержаны необходимым уровнем развития профессионально важных качеств педагогов.

В условиях актуальности гражданского образования учащихся необходима разработка содержания и особенностей личной гражданской идентичности педагогов на философском уровне, а формирование личной гражданской идентичности педагога после окончания им педагогического вуза может быть задачей самостоятельного профессионального образования и развития в контексте всей профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Всемирная энциклопедия: Философия XX век [Текст] / Гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М.: АСТ, Мн.: Харвест, Совр. литератор, 2002. — 976 с.
2. Абушенко, В. Л. Большой энциклопедический словарь: Философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия [Текст] / В. Л. Абушенко, В. И. Аксюткина, В. Л. Ананьев // ред.-сост. Солодовников С. Ю. — М.: МФЦП, 2002. — 1008 с.
3. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя [Текст] / М. К. Мамардашвили. — М.: Лабиринт, 1996. — 432 с.
4. Эриксон, Э. Х. (1902-1994). Идентичность: юность и кризис: учебное пособие / Э. Эриксон; пер. с англ. [Андреева А. Д. и др.]; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — 2-е изд. — М.: Флинта [и др.], 2006. — 341 с.
5. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст] / В. С. Агеев. — М.: Изд. МГУ, 1990. — 240 с.
6. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — М., 2008. — № 1. — С. 65 — 86.
7. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 301 с.
8. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович // под общ. ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Изд-во

«Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. — 352 с.

9. Шорохова, Е.В. Социально-психологическое понимание личности [Текст] / Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — 235 с.

ГОЛИКОВА Светлана Николаевна, декан факультета профессиональной переподготовки Института

развития образования Омской области, соискатель кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета.

Адрес для переписки: e-mail: svetlana_golikov@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 11.05.2010 г.

© С. Н. Голикова

УДК 378 : 005.3

О. В. ШКУРКО

Омский государственный педагогический университет

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ЛИДЕРСТВО» И «РУКОВОДСТВО»: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

В статье рассмотрены различные подходы исследователей лидерства к определению понятий «лидерство» и «руководство». Автор, придерживаясь позиции современной мировой науки, предлагает не разграничивать эти родственные понятия, а постепенно сближать их, учитывая тенденции современной жизни.

Ключевые слова: лидерство, руководство, формальный и неформальный лидер, менеджер, влияние.

Проблема лидерства изучается учеными многих стран более ста лет. За это время накоплены экспериментальные факты, сформулированы теории, их объясняющие. Но создается впечатление, что феномен лидерства по-прежнему остается загадочным. Чтобы его понять, предпринимаются попытки все большей дифференциации — от глобального рассмотрения к учету большого числа факторов: возраста, пола лидеров и последователей, типа групповой деятельности (задачи), направленности лидеров и т.д. Следует также признать тот факт, что одно из слабых мест в изучении лидерства — вопрос о соотношении понятий лидерства и руководства.

Современная традиция мировой науки — рассматривать феномены лидерства и менеджмента как проявление единого процесса, а также сравнивать лидеров и менеджеров. Нам представляется, что отечественная наука должна соответствовать уровню и традициям мировой науки. Исследуя лидерство сегодня, можно говорить о том, что данные понятия достаточно близки и их не следует совсем разделять. Еще с советского периода прочно закрепилась позиция, что лидерство и руководство жестко противопоставляются друг другу. Е. Б. Шестопал, к примеру, считает, что такое разделение понятий объяснялось идеологическими причинами в советское время [1]. Большинство отечественных ученых (В. Г. Алиев, С. В. Дохолян, Б. Д. Парыгин, В. И. Гончаров) разводят понятия «лидер» и «руководитель». В русском языке для обозначения этих двух явлений существуют два специальных термина и определены различия в содержании этих понятий. К примеру, Б. Д. Парыгин называет

следующие различия лидера и руководителя: 1) лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации; 2) лидерство можно констатировать в условиях микросреды, руководство — элемент макросреды, т.е. оно связано со всей системой общественных отношений; 3) лидерство возникает стихийно, руководитель реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, но так или иначе этот процесс не является стихийным, а, напротив, целенаправленным, осуществляемым под контролем различных элементов социальной структуры; 4) явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большой степени зависит от настроения группы, в то время как руководство — явление более стабильное; 5) руководство подчиненными в отличие от лидерства обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет; 6) процесс принятия решения руководителем (и вообще в системе руководства) значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности; 7) сфера деятельности лидера — в основном малая группа, где он и является лидером, сфера действия руководителя шире, поскольку он представляет малую группу в более широкой социальной системе [2, с. 5–12]

Как видно из приведенных соображений, лидер и руководитель имеют, тем не менее, дело с одним

считая, что это два разных понятия. Они уверены, что существует различие между формальным лидерством — когда влияние исходит из официального положения в организации и естественным лидерством — когда влияние исходит из признания другими личного превосходства лидера. В большинстве ситуаций эти два вида влияния переплетаются в большей или меньшей степени. Также утверждается мысль о том, что лидерство — это психологическая характеристика поведения отдельных членов группы, а руководство — социальная характеристика отношений в группе, и в первую очередь с точки зрения распределения ролей управления и подчинения. В отличие от лидерства руководство выступает как регламентированный обществом правовой процесс. Руководитель — это человек, который направляет работу других и несет персональную ответственность за ее результаты. Свое взаимодействие с подчиненными он строит больше на фактах и в рамках установленных целей. Лидер же воодушевляет людей и вселяет энтузиазм в работников, передавая им свое видение будущего и помогая им адаптироваться к новому, пройти этап изменений. Официально назначенный руководитель подразделения обладает преимуществами в завоевании лидирующих позиций в группе, поэтому он чаще, чем кто-либо другой, становится лидером. Следует помнить, что быть руководителем не означает автоматически считаться лидером, т.к. лидерство в значительной мере базируется на неформальной основе [7, с. 205 — 208].

Того же мнения придерживается В. И. Гончаров, который считает, что понятия лидера и руководителя (менеджера) нельзя отождествлять. Руководитель всегда назначается на должность, поэтому его способность влиять на других людей при осуществлении конкретной деятельности определяется должностными (организационными) полномочиями. Лидера могут назначать (формальный лидер), а в ряде случаев он сам выделяется внутри группы (становится неформальным лидером). Таким образом, менеджер всегда должен быть лидером, однако не каждый лидер может иметь способности руководителя [8, с. 143 — 145].

А. Л. Свенцицкий отмечает, что отечественные исследователи обычно выделяют руководство и лидерство как два различных явления, присущих организованному (в той или иной степени) общностям. Он объясняет это различие так: взаимодействие руководителей и руководимых ими людей осуществляется в системе административно-правовых отношений той или иной официальной организации. Что касается взаимодействия лидеров и ведомых, то оно может происходить как в системе административно-правовых, так и морально-психологических связей между людьми. Если наличие руководителей является необходимым признаком любой официальной организации, то лидеры возникают спонтанно как следствие взаимодействия людей и в официальных, и в неофициальных организациях. Таким образом, в одном и том же акте взаимодействия двух сотрудников какой-либо организации или учреждения иногда можно наблюдать одновременно и отношения руководства, и отношения лидерства, а иногда только один из этих видов отношений [9].

Как видим, мнения исследователей лидерства по поводу соотношения содержания терминов «лидерство» и «руководство» в большей части различны. У отечественных ученых в основном это разные понятия, а зарубежные авторы работ по данной проблеме, наоборот, сближают эти термины, выделяя их общие черты. Назовем некоторые из них:

— и в том и в другом процессе есть использование инструментов воздействия на людей — власти и влияния;

— и тот и другой являются процессами управления группой;

— в обоих процессах присутствует результативный компонент [6].

Выделив общие закономерности данных понятий, можно говорить об их постепенном сближении, появлении новых взглядов на эту проблему. Л. Д. Столяренко, к примеру, заявляет о том, что американские теоретики менеджмента уже давно провозгласили лозунг: каждый менеджер должен быть лидером, а жесткое противопоставление лидерства и руководства едва ли правомерно — эти понятия близки. В социологии, политологии различают формальное и неформальное лидерство, однако всегда отмечается связь терминов с понятием руководства, и это нельзя не учитывать [10, с. 247 — 249].

Хотя в российской теории менеджмента пока крепко держится традиция разделять функции менеджера и лидера, в практике наметилась тенденция их родства. Современные организации, компании все чаще принимают активные попытки уйти от бизнес-практик советского периода. Однако в России большинство руководителей до сих пор смотрят на подчиненных свысока, и это основная ошибка наших управленцев. Такое положение дел негативно сказывается и на мотивации сотрудников, и на их желании заниматься самообразованием, а также на лояльности к собственной компании. И если сегодня в компаниях, организациях не разделять понятия «лидер» и «руководитель», а сближать их, возможно, будут совершенно иные достижения результатов. Руководитель XXI века — это, в первую очередь, энтузиаст, идущий к цели и способный зажечь своим позитивным настроем других. Без этого важного качества, выполнение «заповедей» эффективного менеджмента по своей результативности близится к результативности мельницы в безветренную погоду. К руководящим постам в условиях рыночной экономики всё чаще приходят люди, являющиеся по натуре лидерами. Возможно, что через несколько лет эти понятия срастутся и различий уже не будет. Хотя по происхождению лидер и руководитель различаются, в психологических характеристиках их деятельности существуют общие черты, что и дает право при рассмотрении проблемы зачастую описывать эту деятельность как идентичную, хотя это, строго говоря, не является вполне точным [11, с. 46 — 47].

Таким образом, можно констатировать, что в нашем обществе с переходом к рыночной экономике происходят определенные изменения не только на практике, но и в фундаментальных исследованиях (они, к сожалению единичны). Старые термины наполняются новым содержанием. В данной статье мы не задавались целью полностью изменить представление о существующем соотношении понятий «лидерства» и «руководства», а лишь хотели привлечь внимание к данной проблеме, объясняя, что она назрела и требует разрешения. Отечественная наука по-прежнему различает лидеров и руководителей, хотя использует для этого зарубежные теории лидерства, которые возникли там, где эти два феномена рассматриваются как единые или во многом схожие, родственные. И если сегодня мы изучаем лидерство через управление, то почему бы не сближать эти родственные понятия? Это не значит, что нужно поставить знак равенства между лидером и менеджером, но, на наш взгляд, необходимо обратить серьезное внимание на

ЭТОТ ВОПРОС, Т.К. ДО СИХ ПОР НЕ ОЧЕНЬ ЯСНО, ПОЧЕМУ НА ЗАПАДЕ СЛОВО LEADERSHIP — ЭТО ОБЩЕЕ НАЗВАНИЕ ДЛЯ ЛИДЕРСТВА И МЕНЕДЖМЕНТА, А У НАС ЭТИ ПОНЯТИЯ РАЗЛИЧНЫ.

Библиографический список

1. Шестопап, Е. Б. Политическая психология [Текст]: учебник / Е. Б. Шестопап. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 432 с.
2. Парыгин, Б. Д. Руководство и лидерство [Текст] / Б. Д. Парыгин // Руководство и лидерство (опыт соц.-психолог. исследования) : сб. науч. трудов / Под ред. Б. Д. Парыгина. — Л., 1973. — С. 5–12
3. Максвелл, Дж. 21 неопровержимый закон лидерства [Текст] / Дж. Максвелл. — Мн.: Попурри, 2007. — 448 с.
4. Виханский, О. С. Менеджмент [Текст]: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 3-е изд. — М.: Гардарики, 2002. — 528 с.
5. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы [Текст]: учебное пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 318 с.
6. Бендас, Т. В. Психология лидерства [Текст]: учебное пособие / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.
7. Алиев, В. Г. Организационное поведение [Текст]: учебник для вузов / В. Г. Алиев, С. В. Дохолян; Минобразования РФ, учеб. - метод. объедин. вузов России по обр. в обл. менеджмента. — 2-е

изд., перераб. и доп. — М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. — 310 с.

8. Гончаров, В. И. Менеджмент [Текст]: учеб. пособие / В. И. Гончаров. — Мн.: Мисанта, 2003. — 624 с.
9. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология [Текст]: учебник / А. Л. Свенцицкий. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. — 336 с.
10. Столяренко, Л. Д. Психология управления [Текст]: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. — Изд. 3-е. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 512 с.
11. Калашников, К. Роль и место теорий лидерства и командообразования [Текст] / К. Калашников // Управление персоналом. — 2008. — № 6. — С. 46–47

ШКУРКО Ольга Васильевна, соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Сочинского государственного университета туризма и курортного дела в г. Омске.
Адрес для переписки: e-mail: shkurkolga@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2010 г.
© О. В. Шкурко

УДК 37.013.32

Л. А. АНДРИЕВСКАЯ

Норильский индустриальный институт

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье представлены некоторые особенности формирования творческих компетенций студентов технического вуза средствами графических дисциплин как «дисциплин развития» творческого технического мышления в научно-технической и проектно-конструкторской деятельности.

Ключевые слова: дизайн, феномен геометрической модели, нестандартное мышление, креативные способности.

Радикальные перемены в профессиональном образовании, переход высшей школы на новую многоуровневую систему образования в рамках Болонского процесса соответствуют диалектике современных производственных отношений, инновационным технологиям, в том числе в строительстве и архитектуре. Происходящие изменения закономерно выдвигают на передний план педагогических научных исследований комплексное изучение средств, обеспечивающих более высокий уровень подготовки будущих специалистов, обладающих творческим потенциалом, широким спектром знаний, владеющих смежными специальностями, социально устойчивых и активных в общественной жизни. ФГОС ВПО третьего поколения ставят в основу образовательной

программы единство обучения и исследовательской деятельности, единство теории и практики, обеспечивающих формирование компетенций, необходимых для дальнейшего творческого роста личности выпускника. Направленность на развитие творческих способностей учащихся и формирование основ профессиональной творческой деятельности становится определяющей инновацией в высшем образовании. Проектно-конструкторская деятельность, связанная с использованием пакетов информационных графических программ и параметрического моделирования, объективно ставит задачу соответствующей графической подготовки будущих специалистов архитектурно-строительных образовательных направлений. Поиск эффективных средств формирования

творческих способностей сопряжен с проблемным обучением и классом профессиональных стратегических задач, междисциплинарных в своей теоретической основе, требующих высокого уровня информированности с одной стороны, и владения способами решения сложных задач — с другой [1]. Необходимость развития творческого мышления учащихся не только архитектурных, но и общестроительных направлений, обусловлена проблемой профессионального взаимодействия. Так, архитектор, творческая личность по определению, должен обладать развитым научно-техническим мышлением; в свою очередь инженер-строитель должен понимать логику архитектурного проектирования, связанную с искусством дизайна в архитектуре, для чего иметь достаточно развитый творческий потенциал, что в целом составляет уровень профессионализма и эстетической культуры будущих специалистов.

В соответствии с новыми требованиями творческая компетенция предопределена как владение:

- принципами и методами свертки и отбора необходимой информации;
- теорией и методикой решения изобретательских задач: приемы, стандарты, алгоритмы решения научных проблемных задач, включающие физические и химические эффекты;
- разнообразными методами конструкторской деятельности с применением затрудняющих условий и проблемных ситуаций;
- информационными технологиями технического творчества: графическими программами, программами функционально-стоимостного анализа.
- навыками ведения дискуссий и методами интенсификации коллективного творчества [1].

Психологические особенности творческого мышления и условия, необходимые для научной творческой деятельности, наиболее последовательно охарактеризовал русский ученый В.И. Вернадский. Главными из них он считал следующие:

- не ограничиваться описанием явления, а глубоко исследовать его сущность, проводить детальный анализ, видеть за частным общее и связь с другими явлениями, не избегать вопроса «почему»;
- проследивать историю идей, собирать как можно больше сведений о предмете из научных источников, обращаясь к оригиналам, изучать общие закономерности научного познания, связывать науку с другими областями знания и с общественной жизнью; ходить новые, ранее не известные и нерешенные [2].

Методы и закономерности научной творческой деятельности справедливы и для технической проектно-конструкторской деятельности. Эволюция методов проектирования изменила идеологию труда проектировщиков. Современные методы, включающие: наглядность и возможность структурных манипуляций объектом проектирования, вариативность решений, поиск оптимальных условий, многоаспектность и комплексность, удалось соединить в системах автоматизированного проектирования посредством пакетов графических программ на основе информационной модели объекта (изделия), что делает процесс проектирования реальным моделированием.

Информационная модель позволяет перейти от систем, автоматизирующих отдельные процессы, таких, как черчение, конструирование, моделирование, создание технологической модели — к системам поддержания всего жизненного цикла объекта (изделия): от концептуального замысла, проектной и

технологической подготовки производства — до организации выпуска, эксплуатации и утилизации [3]. Целеполагающие требования к проектированию носят двойственный характер — со стороны потребителя и со стороны инженерно-технической осуществимости; мышление современного инженера существенно усложняется [2].

В предложенной схеме инновационной деятельности (рис. 1): от творческого мышления — к исследовательской деятельности; от проекта — к производству, условно можно выделить три ступени формирования творческого технического мышления.

Первая ступень — «первично-генетические» виды мышления: вербально-образное; наглядно-образное; вербально-логическое; абстрактно-логическое; предметно-действенное; основаны на всех известных видах восприятия и воображения.

Вторая ступень — «синергетические» виды мышления с доминантами творческого мышления, основаны на «первично-генетических» видах мышления:

- латеральное — инсайд (досл. «внутри») — внезапное «озарение» — решение проблемы, найденное в процессе подсознательного мышления и попадающее в фокус сознания с интуитивной уверенностью в его правильности;
- дивергентное — многомерное, альтернативное, многовариантное;
- концептуальное — системное мышление (основанное на определении смысла и содержания отдельного понятия в системе других взаимосвязанных понятий) как методология анализа и проектирования сложных систем;

— конструктивное — нестандартное мышление, направленное на преобразование системы посредством последовательного решения ряда проблем.

Третья ступень — «функциональные» виды мышления, основаны на «синергетических» видах мышления как их функции: нестандартное продуктивное; логическое рациональное; системное техническое мышление.

«Творческое техническое мышление», интегрируя все ступени, детерминирует как научно-исследовательскую, так и проектно-конструкторскую деятельность. Результатом творческой научной и проектной деятельности становятся инновационные технологии, определяющие научно-техническое, экологическое, эргономическое эстетическое, коммуникативное и экономическое решения в процессе проектирования и создания объекта, изделия [2].

Научное познание от чувственных познавательных образов восходит к логическому рациональному познанию. Художественное творчество разворачивается в прямо противоположном направлении: от идейного замысла в рациональной форме и его первичного воплощения в познавательных образах — ко второму (глубинному) уровню перевоплощения в субъективные образы сенсорного воображения. *Именно первичное художественное воображение, основанное на сенсорном, кинестетическом и визуальнопредметном воображении, стоит у истоков абстрактных по форме познавательных образов.* Поэтому и в дальнейшем познавательная деятельность и художественное творчество не только тесно связаны между собой, но и обогащают друг друга в том буквальном смысле, что творческая личность не только использует познавательные образы «живого» созерцания, но и обогащает его новыми объективными образами, обогащает «почву» интеллекта [4].

Философия науки и техники определяет несколько профессиональных ролей дизайнера. Во-первых,

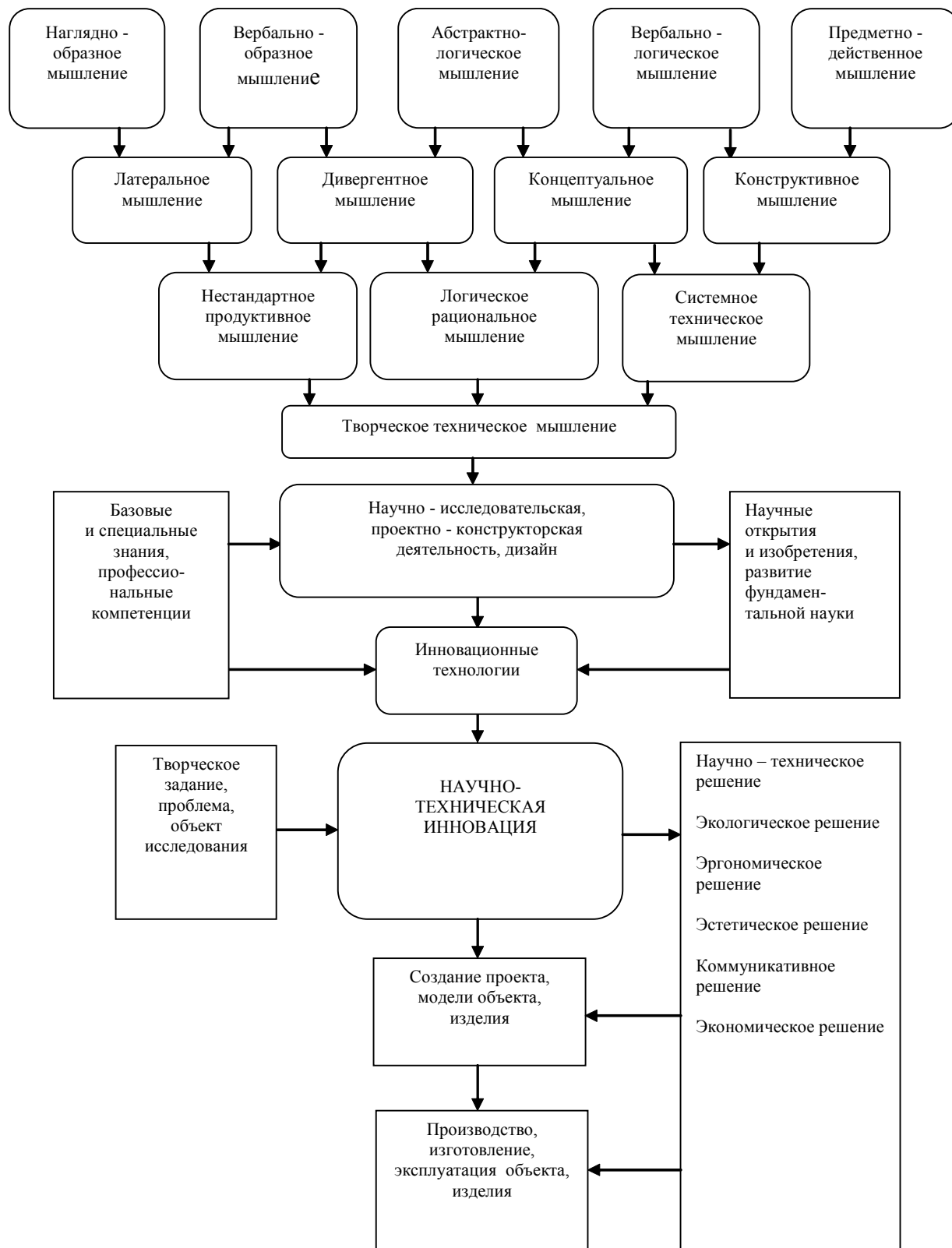


Рис. 1. Схема инновационной деятельности

он выступает как исследователь и тогда действует в соответствии с нормами научно-теоретической деятельности. Во-вторых, ему приходится выполнять функции инженера-проектировщика и методиста, рассматривая продукт своей деятельности как особого рода проект. И в-третьих, он является художником, наследующим и эстетически преобразующим все достижения предшествующей художественной

культуры в целях создания нового произведения искусства. Поиск путей интеграции знаний приводит к дизайну как методу познания. Основной метод дизайнера — художественное конструирование — представляет собой *метод визуально-графического композиционного формообразования* в совокупности с методом компьютерной разработки объекта, изделия. Проектирование начинается не с изготовления

чертежа, а с построения модели на основании геометрических и других данных об объекте; моделирование начинается не с анализа и отображения отдельных элементов, а с композиционного решения формы в целом. *Ключевым звеном во всех процессах проектирования жизненного цикла объекта, изделия является его геометрическая модель.* Иногда поддизайном понимают лишь одну из его областей — художественное конструирование промышленных изделий, определяющее эстетическое воздействие на потребителя. На самом деле дизайн решает и более широкие социально-технические проблемы: эффективного функционирования производства, разумного потребления, комфортного существования людей в предметной среде. *Произошел качественный переход в процессах проектирования, обусловленный феноменом геометрической модели.* Поэтому необходима ориентация процесса обучения на формирование специфических инженерных компетенций — умений конструировать новую реальность [3].

Овладение умениями высших ступеней архитектурно-строительного дела студентами строительных направлений немисливо без освоения первичной, базовой ступени инженерного творчества — графических методов моделирования и формообразования. Дидактические приемы формирования творческих способностей, связанные с вовлечением студентов в процесс решения творческих задач, и развития сложного по структуре творческого технического мышления, связанного с индивидуально-психологическими особенностями личности, не всегда сопоставимы с педагогическими условиями и методами традиционного обучения. И как следствие — отсутствие целостного представления о «развивающих» возможностях графических моделей как средств формирования необходимой творческой компетенции. *Творческое мышление является особой разновидностью нестандартного мышления и для своего проявления нуждается в таланте,* тогда как нестандартное мышление (необычность, неординарность точки зрения на привычные представления) доступно практически каждому человеку [5]. Когда мы ставим задачу формирования творческих способностей каждого студента средствами графических дисциплин, под этим надо понимать развитие нестандартного мышления и формирование креативных способностей. Понятие «креативность» («креативные способности») начало входить в лексику педагогов с начала 70-х гг. В работах англо-американских исследований «креативность» используется в значении способности «использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе». В настоящее время учеными в данное понятие привнесено еще одно значение — инициативность, которая возникает как самостоятельная, не стимулированная извне активность субъекта в виде постановки проблемы самому себе, а это не что иное, как интеллектуальная активность, развитие творческого мышления на определенном уровне саморазвития личности. Именно в этом своем значении «креативность» как форма творчества принята в педагогике. Если провести аналогию с классификацией зданий и сооружений в строительстве, где существует массовое строительство и возведение уникальных объектов, видимо и в «иерархии» творческих способностей следует ввести в пользование «классификатор способностей». В психологии творчества известны ступени и уровни творческой деятельности, а также девятибалльная шкала уровней развития — от «очень низкого» до «среднего» и от «среднего» до «очень высокого». Поскольку

графические дисциплины изучают на первых курсах обучения, уже к концу первого семестра можно выделить три уровня развития способностей студентов, проявившихся в результате освоения определенных дидактических единиц, а именно: «средний», «выше среднего» и «ниже среднего». Характерно распределение уровней в группе студентов, в данном случае строительных направлений: 90% — «средний уровень» и по 5% приходится на уровни «выше среднего» и «ниже среднего». На это можно услышать возражения, учитывающие не только массовость, но и деструктивные явления как признаки кризиса в системе образования, и по девятибалльной шкале все 90% получают оценку «ниже среднего». Общеизвестно, не у каждого студента существуют генетические задатки к творчеству высокого уровня. Талант уникален. Будем оптимистами и предпримем попытку развития нестандартного мышления и формирования креативных способностей наших реальных 90% студентов, предоставив им возможность в дальнейшем перейти на другие уровни образования, уровни «управления», «науки» и «искусства». Ведь они в будущем составят тот средний класс, который удержит социальное равновесие, разбалансированное в настоящем. Применительно к определению сущности творческой деятельности считается важным четкое различие таких понятий как творчество и продуктивность. «Продуктивный» ученый, не обладая высокими творческими способностями, развивает и оформляет в стройную систему идеи ученого с большими творческими возможностями [5]. Великие открытия и инновации, «двигающие прогресс» уникальны, как и талант, «вызывающий их к жизни». Но именно продуктивность и нестандартное мышление важны и реалистичны в «рутинных» производственной и служебной сферах деятельности.

Индивидуально-психологические особенности личности студента претерпевают изменения не только в период адаптации, но и на протяжении всего периода обучения в вузе. Освоение графических дисциплин приходится на наиболее сложный период адаптации. Чтобы интеллектуальная активность проявлялась с первых дней обучения, необходимо освободить личность, субъект обучения от тех зависимостей, которые сковывают его «внутреннюю свободу». Что в данном контексте понимается под «внутренней свободой»? Это, прежде всего, освобождение от зависимостей, вызываемых психологическим «подавлением» личности, которые еще в определенной степени приняты и практикуемы в учебном процессе. В чем это выражается? Прежде всего, в оценке знаний. Многие вузы на западе отказались от оценки «неудовлетворительно». Обоснованность такого шага очевидна: эта оценка порождает комплексы и сдерживает развитие и саморазвитие личности. По отзывам студентов даже оценка «удовлетворительно» снижает интерес к изучению дисциплины и влияет на весь дальнейший период обучения как элемент «подавления» мотивации к учению. Если в европейской высшей школе абитуриент преодолел успешно вступительные испытания, он имеет право на дальнейшее образование, и по результатам вступительных экзаменов никто не должен сомневаться в его способности преодолеть трудности учения. Если студент в период обучения в вузе не укладывается в нормы времени освоения дисциплины, ему предоставляется возможность повторного изучения курса, не прерывая последующего обучения. Таким образом, существует трехбалльная система оценки знаний. И второе, не менее существенное — это свобода

от тех условностей и стереотипов равно как мышления, так и поведения, которые детерминируют нестандартное творческое мышление, с учетом онтогенеза учащихся вуза. Этот вопрос требует отдельного, более детального рассмотрения и исследования.

Поскольку уровневая система образования ставит «во главу угла» технологии развития и творчества, следует определить и соответствующие средства обеспечения столь высоких требований. Профессионально-творческая направленность обучения на основе методологии и опыта научно-технического творчества еще недостаточно разработана в части формирования творческих способностей учащихся средствами графических дисциплин на первой стадии обучения с учетом уровневой подготовки. Парадокс заключается в том, что, в частности «Начертательная геометрия» — раздел математики, изучающий методы геометрического моделирования, не рассматривается как дисциплина, содержащая средства формирования творческих способностей. *Закономерности решения научно-технических и художественно-технических творческих задач неразрывно связаны с геометрическими образами и действиями с ними.* Чтобы открывать в обучаемом новые способности и творческий потенциал с первых дней обучения, необходимо идти равно как по пути усложнения проблемных графических задач, так и изучения их многообразия, не останавливаясь на основах и «элементарном».

Библиографический список

1. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе [Текст] / А. Я. Савельев [и др.] // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования НИИ ВО. — М., 2005. — Вып. 3. — С. 58–62.
2. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов [Текст] / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д.: Феникс, 2004. — С. 370–372.
3. Соснин, Н. В. Дизайн как основа компетентностной модели инженерного образования [Текст] / Н. В. Соснин // Высшее образование России. — 2009. — № 12. — С. 20–26.
4. Скоробогатов, В. А. Феномен воображения [Текст]: учеб. пособие / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова. — СПб.: Союз, 2002. — С. 143–149.
5. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности [Текст] / Л. П. Гримак. — М.: Изд-во политической литературы, 1987. — С. 182–205.

АНДРИЕВСКАЯ Лариса Александровна, старший преподаватель кафедры механики и инженерной графики.
Адрес для переписки: e-mail: Andrievsky@Norvuz.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2010 г.

© Л. А. Андриевская

Книжная полка

Хухлаева, О. В. В каждом ребенке - солнце? Родителям о детской психологии / О. В. Хухлаева. — М.: Генезис, 2009. — 317 с.

В книге описаны основные линии развития детей, имеющие непосредственное отношение к формированию важнейших человеческих качеств. Автор рассматривает условия формирования тех или иных качеств (доброты, общительности, интеллекта, душевного здоровья в целом) во младенчестве, в раннем, дошкольном, младшем школьном возрастах, а также «подводные камни», которые поджидают детей и родителей на этом пути. Текст иллюстрирован живыми, яркими наблюдениями за детьми, выдержками из бесед с ними. Автор особо подчеркивает, как важно тем, кто хочет вырастить счастливого ребенка, уметь позволять себе допускать...

Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: АСТ, 2010. — 352 с.

В учебном пособии раскрываются основные понятия психологической науки, освещаются ее важнейшие проблемы и методы. Книга, созданная на основе курса лекций, читавшегося автором в течение многих лет на факультете психологии МГУ для студентов I курса, сохраняет непринужденность общения с аудиторией, содержит большое количество примеров из экспериментальных исследований, художественной литературы, жизненных ситуаций. В ней удачно сочетаются высокий научный уровень и популярность изложения фундаментальных вопросов общей психологии. Для студентов, начинающих изучать психологию; представляет интерес...

Ивлева, И. А. Консультирование родителей в детском саду: возрастные особенности детей. Практические материалы для психологов детских дошкольных учреждений / И. А. Ивлева, И. Ю. Млодик, О. В. Сафуанова. — М.: Генезис, 2008. — 14 с.

Работа с родителями — одно из важных направлений деятельности психологов дошкольных образовательных учреждений. Известны разные формы такой работы: выступления на родительских собраниях, проведение тематических семинаров и круглых столов, индивидуальное консультирование, оформление информационных стендов, проведение совместных детско-родительских мероприятий и т.п. Все они требуют тщательной подготовки и существенных временных затрат. Предлагаемый комплект задумывался как подспорье психологу в этом нелегком труде. Представленные материалы можно непосредственно использовать в практической работе...

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ ИЗРАИЛЯ

В статье описывается комплекс педагогических условий, созданных в средних школах Израиля для формирования у выпускников ключевых компетентностей, в первую очередь, функциональной грамотности. Выпускники этих школ демонстрируют высокий уровень подготовки к самостоятельной жизни — имеют опыт разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, владеют навыками коммуникации и трудоустройства, умеют защищать свои гражданские права, осознанно стремятся к прохождению военной службы в армии. Становление ключевых компетентностей организовано так, чтобы сам старшеклассник был заинтересован в этом процессе.

Ключевые слова: сопровождение, функциональная грамотность, ключевые компетентности, проектная технология обучения.

Для каждого конкретного человека, живущего в обществе, проблема свободы и ограничения в проявлении собственного «Я» на протяжении всей жизни является очень значимой. Если в обществах, где социальная динамика была низка, человек, привыкая жить в статичных условиях, объективно не сталкивался с ситуацией самостоятельного выбора, то современное общество, динамично меняясь в социальном, экономическом и политическом планах, задает ситуацию непредсказуемости и нестабильности, в которых традиционные алгоритмы поведения не срабатывают. Человек вынужден самостоятельно разрабатывать индивидуальную стратегию на каждую новую ситуацию. Поэтому бесконфликтное его существование в социуме связано с умением действовать в условиях отсутствия внешней регламентации, т.е. самоопределяться в нестабильной незапрограммированной ситуации.

Несмотря на то, что указанный «вызов» современного социума сам по себе является мотивирующим фактором саморазвития молодых людей, важно профессионально разрабатывать педагогические программы, способствующие развитию у подрастающего поколения обозначенных качеств для того, чтобы, с одной стороны, обеспечить существование общества без социальных катаклизмов и потрясений, с другой — обеспечить гармоничную адаптацию самого молодого гражданина, избежав, по возможности, внутриличностных конфликтов и кризисов.

Ознакомление с научными источниками и практическим опытом современного Израиля в сфере подготовки выпускников средних школ к успешной адаптации в обществе позволяет признать высокие результаты в этой области, что определяет их важность для педагогической теории и практики в России.

Известный английский профессор Л.Дэвис указывает, что у сравнительной педагогики сегодня

две дополняющие друг друга роли: разрушение мифов и поиски ее потенциальных возможностей внести вклад в создание лучшего мира на Земле. Вместе с тем сравнительной педагогике угрожает опасность одномерного подхода к сложным связям и ситуациям.

Задачи формирования и поддержки ключевых компетентностей школьников в Израиле решаются посредством организации педагогического сопровождения, основанного на парадигме личностно ориентированного образования, концепции его индивидуализации, принципах уважения прав и свобод растущего человека, толерантных взаимоотношениях педагогов и обучающихся. Естественно, что наиболее эффективно вопросы самоопределения реализуются у старшеклассников, поскольку в этом возрасте максимально активизируется их деятельность, касающаяся становления мотивов, связанных с поиском индивидуальности, возникает проблема формирования профессионального и личностного самоопределения [1].

Нами изучен опыт формирования и поддержки ключевых компетентностей старшеклассников в государственной гимназии города Иерусалима и в школе для мальчиков города Кфар Ситрин (вблизи города Хайфа). Материальная база обеих школ позволяет вести образовательный процесс на высоком уровне: имеются оборудованные предметные кабинеты, лаборатории по дисциплинам естественно-математического цикла, большие помещения библиотек с компьютерным оснащением, значительное количество помещений предоставлено для индивидуальной работы школьников, введены электронные журналы учета успехов каждого ученика.

Оба образовательных учреждения ведут учебный процесс в первую половину дня, но работают до 19 часов, предоставляя своим питомцам широкие возможности для дополнительного образования, а также

развития творческих способностей: спортивные и читальные залы, музыкальные студии, художественные мастерские, лаборатории, столовые. Указанные учебные заведения, скорее, похожи на студенческие городки-кампусы, расположенные в нескольких корпусах на красиво озелененной территории.

Особенностью изученных школ являются широкие связи с высшими учебными заведениями страны — университетами городов Иерусалима и Хайфы: часть учителей школ является преподавателями этих вузов, а некоторые преподаватели высшей школы проводят спецкурсы в средних школах. Указанная тенденция положительно влияет на качество образования в школах: с одной стороны, от учителя средней школы требуется высокий уровень научной подготовки, с другой — такая ситуация позволяет преподавателям высшего звена оценивать реальное состояние знаний и запросы современных старшеклассников, а также предавать к результатам их обученности требования, помогающие подготовить молодого человека к обучению в высшей школе.

Современная образовательная практика Израиля располагает условиями для формирования у старшеклассников навыков самоопределения через поиск собственной индивидуальности в условиях свободного выбора. Выпускник израильской средней школы обладает необходимым набором ключевых компетентностей, позволяющих ему уверенно входить в жизнь общества: он готов (и осознанно стремится) к военной службе в Армии обороны Израиля (и юноши, и девушки, прошедшие военную службу в течение 2 — 3 лет, получают значительную как финансовую, так и моральную поддержку общества для продолжения обучения в высшей школе, а также стартовые денежные средства для приобретения собственного жилья).

Выпускники израильских школ умеют заниматься поиском работы; для них не является проблемой защита собственных гражданских прав; они толерантны к представителям других этнических групп, и, владея свободно помимо родного языка еще несколькими иностранными языками (среди которых обязательный — английский), могут легко установить коммуникативные связи в любом коллективе; обычно молодые люди имеют водительские права и очень часто — личный автотранспорт; для них не являются неестественными длительные поездки к месту работы в другой конец страны, а совмещение работы с продолжением обучения в высшем учебном заведении — скорее норма, чем исключение.

В условиях израильских школ организуется педагогическая деятельность, в которой и учителя, и ученики проявляют максимальную личную активность по выстраиванию программы образования каждого старшеклассника (как в плане обученности, так и в плане личностного развития). Это предполагает совместное (ученик — учитель) проектирование деятельности, направленной на саморазвитие выпускника, на совместный выбор методов, средств, темпов реализации деятельности, совместный отбор целей и задач саморазвития и т. д. [2].

Практически это осуществляется посредством организации ситуаций выбора, «проживание» которых актуализирует проявление «Я-позиции» юноши или девушки в различных сферах организации его жизнедеятельности. Включение старшеклассников в разработку собственных образовательных траекторий позволяет сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования без педагогического принуждения и гиперболизированной опеки [3]. Принципиальным моментом в этих педаго-

гических ситуациях является предоставление обучающимся той степени свободы, за которую они могут нести ответственность в силу возрастных особенностей.

Учебно-воспитательный процесс в израильских школах носит индивидуальный, развивающий, «озадачивающий» характер. Его элементами являются проблемно-поисковые ситуации, тренинги общения, индивидуальный эмоциональный контакт учителя с учеником, демонстрация веры в силы и возможности подростка. Важно, что почти все формы работы со старшеклассником предусматривают его нравственный выбор, призывают его обсудить ту или иную проблему со взрослыми членами своей семьи, с друзьями прежде, чем ученик предложит свое решение одноклассникам.

В каждой параллели классов израильской школы имеется свой педагогический советник, в школьном здании предусмотрены помещения для конфиденциальных бесед педагога с ребенком или детей между собою.

Формирование школой ключевых компетентностей происходит в тесной связи с сегодняшней жизнью молодого человека для того, чтобы сам старшеклассник был заинтересован в этом процессе. Задача педагогов состоит не во внушении старшекласснику страха перед тем или иным нарушением, а в осознании им необходимости правильного поведения в обществе, важности ответственного отношения к своему здоровью.

Ознакомление с опытом работы средних школ Израиля по созданию педагогических условий поддержки ключевых компетентностей старшеклассников позволило вычленил еще одну компетентность, на наш взгляд, очень важную в жизни каждого современного гражданина — умение брать на себя решение значимой «сверхзадачи», ответственно планировать ее достижение, переносить возникающие при этом трудности и добиваться положительного результата.

В Израиле нет школ для одаренных детей, поскольку специалисты полагают, что не следует вырывать талант из его обычной среды и учить где-то отдельно. Все одаренные дети учатся в школах по месту жительства и посещают специализированные центры, где с ними работают педагоги-реформаторы, которые ведут уроки театрального искусства, живописи, физики, математического мышления и науки и т. д. Существуют определенные фонды, которые помогают спонсировать работу таких центров, поэтому технические лаборатории и кружки впечатляют своей оснащенностью.

Ознакомление с особенностями работы израильских школ по становлению и поддержке ключевых компетентностей старшеклассников показало, что педагоги в них считают необходимым условием эффективности специально организованное педагогическое сопровождение, подразумевающее создание педагогом первичных ситуаций для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать план своих действий по разрешению возникшей проблемы, а затем — вторичных ситуаций — чтобы он мог реализовать этот план посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам [4].

В проведении описанной работы совместно с молодым человеком большое внимание уделяется

степени понимания педагогом и старшеклассником эмоционального состояния друг друга, их совместной включенности в проблему и готовности к ее конструктивному разрешению.

При изучении израильских научных педагогических источников нами выявлена еще одна ключевая компетентность, формированию которой уделяется особенно большое внимание — национальная самоидентификация. Содержание данной ключевой компетентности представляется нам особенно актуальным, отвечающим современной образовательной политике государства Израиль: в изложении «Программы формирования основных умений школьников», целью национальной самоидентификации является «грамотность для всех израильтян» [5]. Сегодня функционально грамотным признается лицо, которое благодаря имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам, постоянно пополняясь на основе личного и социального опыта, способно принимать решения и успешно преодолевать проблемы культурного и социального направления в регионе своего проживания, тем самым обогащая свой опыт.

Поэтому роль среднего образования в Израиле заключается в том, чтобы создать среду обучения, которая обеспечивает, поддерживает и способствует развитию мышления, навыков, знаний и ценностей, позволяющих школьнику видеть смысл задачи, решать ее функционально продуманно и гибко с учетом условий современного мира. Такой подход касается каждого человека, т.к. влияет на его представления о мире, способствует позитивному мышлению, обеспечивает прогнозируемое поведение в обществе в качестве полноправного партнера.

Заметим, что процесс развития функциональной грамотности человека продолжается в течение всей жизни, функциональная грамотность является персональным новообразованием, разворачиваемым во времени и связанным с познавательным и эмоциональным развитием индивида [6].

Непременным условием успеха в этом направлении считается сочетание двух аспектов: ориентации на все население Израиля и постоянного общественного диалога между ведущими философами, педагогами, раввинами и другими общественными деятелями Израиля, поскольку указанный диалог позволяет сформулировать соответствующий социальный заказ и приводит к созданию в образовании условий для достижения всеобщей функциональной грамотности.

Таким образом, гражданское общество в Израиле с его принципами свободы и открытости актуализирует способность человека самостоятельно осуществлять выбор в политической, экономической, профессиональной, бытовой и других ситуациях [7].

В реализации планов обеспечения всеобщей функциональной грамотности молодого поколения страны одним из основных педагогических условий израильская наука считает обязательное повышение квалификации работников системы образования в этом направлении. Это повышение квалификации должно являться методологическим и междисциплинарным по своему содержанию, сочетать в себе получение зна-

ний из самых разных научных областей — истории, литературы, обществоведения, религии, антропологии, географии и других. Получение работниками образования таких междисциплинарных знаний неизбежно содействует пониманию сложности условий развития мира и поиску путей поддержания и расцвета израильского образования в целом [8].

Руководствуясь идеями синергетического подхода, изучив реальную практику деятельности общеобразовательных учреждений Израиля, ознакомившись с документацией, нормативными актами, законодательной базой этой страны, мы пришли к заключению: в Израиле создана и успешно действует система педагогических условий становления и поддержки ключевых (основных) компетентностей старшеклассников с целью наилучшей адаптации выпускников школ к жизни в современном обществе.

Таким образом, знакомство с педагогическими системами других стран может оказать существенную помощь в подборе педагогических условий для решения задач модернизации образования в России.

Библиографический список

1. Цамерет, Ц. Развитие системы образования / Ц. Цамерт // Общество, экономика и культура Израиля. Тель-Авив: Открытый университет Израиля. — 2003. — № 3. — С. 215–240.
2. Эпштейн, А. Д. Российские учителя как реформаторы израильской системы образования: Десять лет ассоциации «Мофет» / А. Д. Эпштейн // Еврейское образование. — 2000. — № 1. — С. 29–54.
3. Основные положения и принципы национальной реформы образования. Иерусалим: Министерство образования, культуры и спорта // Эксперт. — 2005. — № 32. — С. 28–33.
4. Dar, Y. Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement / Y. Dar, N. Resh // Education in Comparative Context. Studies of the Israeli Society, vol. 4, ed. by E. Krausz. New Brunswick. — USA: Transaction Books, 1989. — С. 191–208.
5. Resh, N. Segregation within Integration in Israeli Junior High Schools / Y. Dar, N. Resh // Israel Social Science Research. — 1996. — № 11. — С. 1–22.
6. Эпштейн, А. Д. После окончания ульпана: почему русскоязычным школьникам нужны образовательные структуры, созданные учителями-репатриантами? / А. Д. Эпштейн, Н. Хеймец // Эхо ульпана (журнал Министерства образования Израиля на языке иврит). — 2003. — № 85. — С. 17–29.
7. Хеймец, Н. Языковая политика и дилеммы идентичности в Израиле / Н. Хеймец, Ш. Копелиович, А. Д. Эпштейн // Общество и политика современного Израиля. — М.; Иерусалим: Мосты культуры, 2002. — № 4. — С. 48–67.
8. Эльбойм-Дроп, Р. Администрация мандата и образование на языке иврит: реакция Ишува на культурный колониализм / Р. Эльбойм-Дроп // «Катедра» [«Кафедра»]. — 1995. — № 75. — С. 93–120.

ШПАКИН Дмитрий Александрович, соискатель кафедры педагогики.

Адрес для переписки: e-mail: dshpakin@gmail.com

Статья поступила в редакцию 08.11.2010 г.

© Д. А. Шпакин

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена проблеме построения одной из возможных моделей творческого общения педагога и старших дошкольников в проектной деятельности в рамках личностно ориентированного образования. В статье моделируются существенные стороны процесса творческого общения, строится прогноз его реализации в практике.

Ключевые слова: творческое общение, дошкольники, проектная деятельность.

Современная направленность образования постулирует актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, которые будут развивать в ребенке осознание себя как личности, самостоятельность и компетентность (способность осмысливать опыт, делиться полученными знаниями, развивать интуицию и творческие способности).

Необходимость распространения новых педагогических технологий в систему образования ставит задачу построения теоретической модели творческого общения педагога и детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности, что является обязательным условием поиска конкретных параметров и процедур оценивания.

При различии точек зрения ученых (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.) в трактовке понятия «общение» общим является рассмотрение данного феномена как процесса взаимодействия между людьми с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. В своих исследованиях М.С. Каган, А.М. Эткинделают важный вывод о творческой природе общения: «... если общение это не коммуникация, не обмен информацией, а результат взаимодействия субъектов, порождающего их общность, новую целостность — мы, совокупного субъекта, то по самой своей природе оно оказывается творческой деятельностью» [1, с. 27]. Сходная точка зрения высказана В.А. Петровским о том, что общение — «производство индивидами их общего, что предполагает достижение взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон» [2, с. 10].

Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение понятию «творческая деятельность»: «форма деятельности человека или коллектива — создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего» [3, с. 420]. Согласно определению Словаря по социальной педагогике, сотворчество — «совместное творчество, творческие дела, поступки детей, воспитателей на равных, деятельность, направленная на создание качественно новых, необычных,

неповторимых ценностей» [4, с. 273] и далее сотрудничество — «взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова партнера и друга, роли и поручения. Полноправность обеих сторон в выборе путей» [4, с. 273].

Обобщая вышеизложенное, можно охарактеризовать понятие «творческое общение» через понятия «творческая деятельность», «сотворчество», «сотрудничество». Основа творческого общения — способность педагога: организовать педагогически целесообразные отношения с детьми; выдвигать и решать совместно с детьми творческие задачи; продуктивно перестраивать и расширять диапазон видов и форм не только познавательной, но и коммуникативной деятельности.

При создании модели творческого общения педагога и детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности мы опирались на следующие психолого-педагогические позиции: гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, Ш.А. Амонашвили, В.В. Сериков, К. Роджерс и др.), Концепция дошкольного воспитания (В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.), развивающее дошкольное образование (В.Т. Кудрявцев), психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И. Лисина и др.), специфика творчества детей дошкольного возраста (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев и др.).

В.А. Петровский указывает на основные черты личностно-ориентированной дидактики: культивирование уникального опыта ребенка; признание ценности обоюдного опыта, ценности «события»; ставка на универсальность опыта [2].

Предлагаемая нами модель творческого общения педагога и детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности (табл. 1) включает в себя следующие составляющие:

— развивающая среда, предполагающая наличие таких условий, как: создание предметных условий для развития самоценных форм активности обучающихся (развивающие задания, располагающие к самостоятельному открытию, приобретению нового

Модель творческого общения педагога и детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности

Проект	Творческое общение		Результат
	Деятельность педагога	Деятельность детей	
Этапы проекта			Результат деятельности
1. Выбор темы, его типа, количества участников	Предлагает тему проекта, исходя из интересов детей и тематики типовой программы	Высказывают свои интересы	Формулировка темы проекта
Постановка проблемы	Продумывает возможные варианты проблем, которые нужно исследовать в рамках намеченной тематики (наводящие вопросы)	Выдвигают предложения о том, как можно решить проблему	Гипотезы, предложения по проекту
3. Обдумывание шагов по достижению цели, постановка задач, планирование поиска информации, форм и методов работы	Помогает спланировать и организовать деятельность	Объединение детей в рабочие группы, распределение ролей	Способы решения проблемы
4. Самостоятельная деятельность участников проекта по своим задачам	Практическая помощь (при необходимости). Направляет и контролирует осуществление проекта	Развитие знаний, умений и навыков в самостоятельной деятельности по проекту	Новые знания, умения, навыки, способы деятельности
5. Промежуточное обсуждение полученных данных	Подготовка к презентации	Подготовка продукта деятельности к презентации	Продукт
6. Защита проектов	Презентация	Представляют продукт деятельности	Презентация
7. Подведение итогов, выводов, внешняя оценка	Проведение коллективного обсуждения	Рефлексивная деятельность	Оценка (устная, письменная)

опыта); построение коммуникативных условий поддержки самоценной активности со стороны воспитывающего взрослого; творческая личность педагога;

— организационно-педагогические условия: совместная деятельность педагога и детей; наличие в проекте социально значимой проблемы, требующей разрешения; организация проектной деятельности в рамках «специфически детских видов деятельности» и доступной для ребенка-дошкольника форме (общение, игра, театрализация, активное восприятие произведений художественной литературы, сочинительство и др.); соответствие содержания и видов проектов возрастным особенностям детей; соблюдение технологии проектной деятельности с дошкольниками; значимость результатов проектной деятельности для старших дошкольников (полезность продуктов творчества применительно к деятельности ребенка); организация проектной деятельности с учетом индивидуальных особенностей детей;

— общение старших дошкольников, выраженное в коммуникативных и организаторских умениях;

— структурные компоненты творческого потенциала детей дошкольного возраста, проявляющиеся в универсальных творческих способностях [5]: реализм воображения; умение увидеть целое раньше частей; надситуативно-преобразовательный характер творческих решений; экспериментирование (табл. 1).

Данная модель предполагает не передачу «готового» знания и адаптированного опыта старших поколений, а сотрудничество взрослых и детей в решении жизненных проблем. К способам организации совместной деятельности педагога с детьми, которые обеспечивают последовательное развитие субъектности ребенка, можно отнести следующие: совместно-разделительная деятельность; развитие способности ребенка к предвидению последствий собственного поведения; возложение полномочий; инструментовка триумфа личности (создание ситуации успеха); рефлексивная деятельность. Максимальная реализация возможностей ребенка предполагает обогащение содержания и форм детской деятельности, что достигается при помощи особых средств. В основе разработки таких средств лежит идея насыщения жизни ребенка яркими событиями — делами, встречами, играми, приключениями.

Метод проектов предполагает рассмотрение проблемы в ее развитии, с одной стороны, и оформление результатов ее решения в конкретном продукте — с другой. Проект выступает для ребенка как возможность проявить себя и общаться.

Гуманистический взгляд на сущность воспитания связан с пониманием воспитания как совместной деятельности взрослых и детей. Эффекты и качество дошкольного воспитания определяются характером общения взрослого и ребенка. Духовные, физиче-

ские, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами и проблемами, поэтому все начинается с педагога, с его умения организовать с детьми педагогически целесообразные отношения как основу творческого общения. Обучение должно строиться через совместный поиск решений. Взрослые должны демонстрировать тот тип взаимоотношений, к которому должны стремиться дети (демократическое участие, обучение через сотрудничество, преодоление конфликтных ситуаций). Внутригрупповые отношения - средство обучения. В проектной деятельности складывается межличностное отношение в контакте между детьми и взрослыми — отношение полноценного общения и сотрудничества. Это приводит к развитию коммуникативных и организаторских умений детей.

Условиями воспитания творчества у детей являются творческая личность педагога и совместная деятельность взрослого и детей. Функция взрослого при этом: во-первых, он демонстрирует разнообразные творческие способы деятельности, во-вторых, организует жизнь и деятельность ребенка таким образом, чтобы условия и обстоятельства требовали от него творческих решений. При построении и реализации замысла проектов развиваются творческие способности детей.

Творчество детей дошкольного возраста содержит в себе важные качества, которые создают возможность самостоятельно выходить детям за пределы знаний и умений, полученных от взрослых, создавать новый продукт: оригинальный рисунок, новую сказку и т.д. Творческий процесс проявляется в поиске другого сочетания красок и форм в изобразительной деятельности, новых способов в процессе конструирования, сюжетных линий при сочинении рассказа и сказки и др. Высокая динамичность, гибкость поисковой деятельности детей способствует получению ими оригинальных результатов при выполнении различных видов деятельности. В процессе творческой деятельности преодолевается боязнь детей ошибиться, сделать «не так, как надо», что имеет существенное значение для развития смелости и свободы детского восприятия и мышления.

Кроме того, в процессе построения и реализации замысла проектов у детей формируются умения целеполагания, выбора средств, планирования, про-

гнозирования, контролировать выполнение действия, оценивать результат. Дошкольники приобретают новые знания, умения, способы деятельности в такой системе, которая раскрывает перед ними горизонты новых знаний, новых способов деятельности, побуждает детей строить догадки, выдвигать гипотезы, активизировать потребность движения ко все новым знаниям.

На наш взгляд, разработанная нами модель творческого общения может привнести в работу дошкольных образовательных учреждений принципиально новую, по сравнению с традиционным подходом, систему взаимоотношений взрослых и детей, новый подход к познавательной деятельности детей, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве. Ожидаемые результаты — открывающаяся перспектива разнообразных творческих достижений детей.

Библиографический список

1. Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество // М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25 — 34.
2. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Учеб. пособ. для студ. вузов / Оформл. Т. Неклюдовой. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 509 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. В 2 т. Т. 2. М—Я / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая рос. энцикл., 1999. — 669 с.
4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для вузов / Моск. гос. соц. ун-т; авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 363 с.
5. Кудрявцев В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 9. — С. 52 — 59.

КАДОЛА Елена Владимировна, преподаватель кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, соискатель кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета.

Адрес для переписки: e-mail: lkro @rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.10.2010 г.

© Е. В. Кадола

Книжная полка

Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. — М.: УРСС, 2007. — 304 с.

Книга посвящена анализу межличностного общения представителей различных культур. Рассматриваются проблемы, связанные с поиском универсалий межкультурного взаимодействия, которые могут объединить коммуникантов не на основе отказа от национально специфического, а на основе понимания «иного». Представлена модель межличностного дискурса, построенная исходя из древнейшего принципа триединства, известного едва ли не всем народам мира. Анализируются такие прагматингвистические особенности межличностного дискурса (с установкой на взаимность), как совокупная субъектность, семантико-прагматическое поле общения, диалогические отношения и некоторые другие. Монография адресована прежде всего лингвистам, а также широкому кругу читателей, которые интересуются межличностным взаимодействием и проблематикой, связанной с диалогом культур.