

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК*

**Главный редактор:**

*В. А. Беловолов*

**Председатель редакционного совета:**

*В. А. Сластенин*

**Председатель редакцион-  
ной коллегии:**

*П. В. Ленин*

**Редакционная  
коллегия:**

*А. Ж. Жафяров*

*С. П. Беловолова*

*Р. И. Айзман*

*Р. О. Агавелян*

*Т. И. Березина*

*В. А. Зверев*

*Н. В. Дмитриева*

*В. Г. Леонтьев*

*В. И. Матис*

*В. С. Нургалеев*

*О. Д. Олейникова*

*В. А. Ситаров*

*Л. И. Холина*

*А. А. Чернобров*

**Редакционный совет:**

*А. Н. Алексеев* (Якутск)

*Р. М. Асадуллин* (Уфа)

*В. Б. Гаргай* (Новосибирск)

*С. А. Гильманов* (Ханты-Мансийск)

*Н. С. Гусельников* (Ишим, Тюмен. обл.)

*Д. А. Данилов* (Якутск)

*А. Е. Дмитриев* (Москва)

*В. А. Дмитриенко* (Томск)

*Н. Г. Дубровский* (Кызыл, Тыва)

*В. В. Иванов* (Новосибирск)

*И. Ф. Исаев* (Белгород)

*Л. И. Лурье* (Пермь)

*В. П. Казначеев* (Новосибирск)

*С. В. Калмыков* (Улан-Удэ, Бурятия)

*Н. Э. Касаткина* (Кемерово)

*Т. К. Клименко* (Чита)

*В. А. Кузьмин* (Абакан, Хакасия)

*Л. Н. Куликова* (Хабаровск)

*В. М. Лопаткин* (Барнаул)

*А. Я. Найн* (Челябинск)

*В. П. Никишаева* (Бийск)

*А. Н. Орлов* (Барнаул)

*Т. Н. Петрова* (Чебоксары, Чувашия)

*С. М. Редлих* (Новокузнецк)

*В. Ф. Романов* (Магнитогорск)

*Г. И. Саранцев* (Саранск, Мордовия)

*Ю. В. Сенько* (Барнаул)

*А. И. Субетто* (Санкт-Петербург)

*Ю. В. Табакаев* (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Ζσπεύλ ηύπεγθρεπθπεξβύν Μθνθρεπρεβξμ οξ δελύμ οεχύςθ,  
σεεεπύδθξβεωύνθ θ ρπεδρεβ μύρρεβξι κξμσνθκύφθθ Πξρρηκξί Τεδεπύφθθ.  
Ρβθδεεελόρεβξ ξ πεγθρεπύφθθ ΟΘ Ή77 - 16812 ξς 20.11. 2003.

Πύροπξρεπύν εςρ οξ οξδοθрке θ β πεηνθφσ.

Οξδοθρνξι θνδεκρ οξ κύςύλξγσ «Οξχςύ Πξρρηθθ» – 32358

Выходит 12 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 28,35. Уч.-изд. л. 18,54.

Подписано в печать: 12.05.07 Тираж 1000 экз. Заказ № 511.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс: (383) 226-40-13

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Н. А. Плешкова.</i> Организация самостоятельной работы студентов с компьютерной поддержкой.....                                                | 4  |
| <i>Т. М. Борисенко, И. В. Иванов.</i> Социальное партнерство в системе профессионального образования персонала.....                               | 9  |
| <i>О. Ю. Герасимова.</i> Проблема профессионального самоопределения педагога образовательного учреждения.....                                     | 15 |
| <i>И. П. Финский.</i> Компоненты системы патриотического воспитания курсантов и их характеристика.....                                            | 21 |
| <i>Л. А. Никитина.</i> Формирование учителя-исследователя в системе непрерывного педагогического образования.....                                 | 29 |
| <i>В. П. Соколов.</i> Предпосылки и структура деонтологической подготовки юристов.....                                                            | 37 |
| <i>М. А. Назарова.</i> Факторы гуманитаризации естественнонаучного образования.....                                                               | 46 |
| <i>Т. В. Сафонова.</i> Контекстная подготовка специалистов.....                                                                                   | 55 |
| <i>Е. В. Ушакова.</i> К вопросу о взаимосвязи профессионально-педагогической и речевой культуры учителя.....                                      | 63 |
| <i>Н. Л. Гумерова.</i> Психолого-педагогические условия развития целеполагания в профессиональном становлении студентов педагогического вуза..... | 73 |

### Раздел II. Формирование культуры личности

|                                                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Л. П. Гадзаова.</i> Культурологические аспекты формирования нравственных общечеловеческих ценностей у студентов неязыковых вузов средствами перевода.....                                          | 84  |
| <i>И. Н. Игнатов, Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.</i> Государственная защита прав человека – компетенция Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.....                                   | 91  |
| <i>Ж. Н. Истюфеева, Т. Л. Чепель.</i> Феномен детской субкультуры как пространство личностного самоопределения педагога.....                                                                          | 103 |
| <i>А. Е. Ушницкая.</i> Формирование организационной культуры коллектива как научно-педагогическая проблема.....                                                                                       | 111 |
| <i>Е. И. Архипова.</i> Опыт экспериментальной проверки эффективности технологии формирования лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине..... | 118 |

### Раздел III. История педагогической теории и практики

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>А. К. Мынбаева.</i> Педагогика высшей школы: история и теория научной деятельности в университетах.....    | 126 |
| <i>О. Ю. Филькина.</i> Февральская революция и взаимоотношения России с союзниками по Антанте.....            | 135 |
| <i>С. С. Бизюкин.</i> Политическая обстановка на Дальнем Востоке в оценке русской эмиграции (1930-е гг.)..... | 142 |

### Раздел IV. Повышение квалификации педагогических кадров

|                                                                                                                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <i>В. П. Ларина.</i> Модернизация деятельности региональных органов управления образованием: организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности..... |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|          |     |
|----------|-----|
| сти..... | 151 |
|----------|-----|

## Раздел V. Психологические исследования

|                                                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Н. Г. Лымарь.</b> Психологические средства разрешения конфликта в учебной группе.....                                                                                                              | 160 |
| <b>Е. Т. Конюхова, Т. В. Конюхова.</b> Исследование уровней установки личности.....                                                                                                                   | 167 |
| <b>Т. В. Маркелова.</b> Роль мотивационного критерия в оценке психологической готовности к военно-профессиональной деятельности и его изучение с помощью психографического теста В. Г. Леонтьева..... | 176 |

## Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ю. И. Шапиро.</b> Педагогические возможности развития творческих способностей обучающихся—шахматистов в системе дополнительного образования.....                             | 184 |
| <b>Г. В. Мокроусова.</b> Формирование у младших школьников представлений и понятий о здоровом образе жизни.....                                                                 | 196 |
| <b>Е. И. Николаева, Н. И. Колчева.</b> Особенности социального интеллекта детей с дефицитным типом развития.....                                                                | 201 |
| <b>Е. И. Николаева, О. Г. Япарова.</b> Особенности представлений о наказании и поощрении у детей в кровных и приемных семьях.....                                               | 208 |
| <b>Р. Н. Наурызбаева.</b> Педагогическое стимулирование художественно—творческой деятельности учащихся в условиях эвристического обучения.....                                  | 218 |
| <b>В. С. Абатурова.</b> Формирование прикладного математического мышления школьников.....                                                                                       | 230 |
| <b>О. В. Шаранова.</b> Особенности нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения.....                                                                            | 242 |
| <b>О. Г. Кондратьева.</b> Организационно-педагогическая поддержка ученического самоуправления на институциональном уровне.....                                                  | 247 |
| <b>И. М. Кыштымова.</b> Эстетическая обусловленность особенностей психологического влияния телекоммуникационного семиозиса на подростков.....                                   | 257 |
| <b>К. В. Матис.</b> Формирование готовности молодежи к участию в социокультурной деятельности.....                                                                              | 270 |
| <b>Ю. В. Орсаг.</b> Использование методов стимулирования профессионально-личностного роста детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского дома.....             | 277 |
| <b>О. Н. Белых.</b> Межпредметная интеграция как условие повышения качества политехнической подготовки будущего учителя физики и математики сельской малокомплектной школы..... | 286 |
| <b>И. Г. Бозина, Н. Э. Касаткина.</b> Факторы, влияющие на социализацию личности старших школьников в условиях образовательного учреждения.....                                 | 290 |
| <b>О. Н. Мелешикина.</b> Работа над перифразом с учащимися младших классов.....                                                                                                 | 298 |

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 63.658:378.6.06

*Н. А. Плешкова*

### ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ

Научно-технический прогресс последних десятилетий вызвал бурный рост объема потребляемой человеком информации, появление новых областей знаний. Это обусловило возросшую потребность в высококвалифицированных кадрах. Возникла необходимость оперативного освоения новых видов деятельности, интенсивного переучивания.

Тенденция к существенному увеличению количества учащихся при росте объема новой учебной информации, динамичном изменении учебного материала, сокращении сроков обучения, обучении без отрыва от профессиональной деятельности, повышении требований к качеству обучения (по глубине и прочности знаний, приобретению умений и навыков применения знаний) является важной проблемой современной системы образования.

Среднеспециальное и вузовское обучение в сложившихся условиях требуют от учащихся более высокого уровня самостоятельности, овладения умениями самоуправления обучением. Исследование самостоятельной работы студентов (СРС) как педагогическая проблема представлено в ряде работ психологов (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.) и методологов отечественной педагогики (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, П. Я. Гальперин, И. Т. Огородников и др.).

Важную роль при самостоятельной работе (СР) играет адекватная оценка учащимся результатов своей деятельности. Адекватная самооценка непосредственно влияет на результаты обучения, а также способствует становлению учащегося как активного субъекта обучения, определяет уровень его притязаний, мотивации, помогает адаптироваться к требованиям социальной среды, ставить цели и задачи, способствующие наиболее полному самовыражению личности, раскрытию и развитию ее способностей [2].

Формированию самооценки учащегося, оцениванию учебной деятельности способствует эффективный самоконтроль, позволяющий не только следить за ходом своих действий, но и адекватно их оценивать, планировать дальнейшие действия, прогнозировать результаты. В процессе самоконтроля происходит упрочение сформированных умений и навыков, идут дальнейшие уточнение и систематизация знаний, что повышает их качество. Трудно переоценить воспитательную функцию самоконтроля, так как он формирует

ряд положительных качеств личности ученика: активность, волю, дисциплинированность, организованность, чувство ответственности за свой учебный труд, самокритичность, самостоятельность, упорство в учебе. Таким образом, самоконтроль оказывает значительное влияние на успешность учебной деятельности учащихся в целом.

Анализ психолого-педагогической литературы и многочисленных исследований по проблемам самоконтроля позволяют сделать вывод о том, что организация самоконтроля учебной деятельности является важной проблемой. П. П. Блонский в середине 20-х годов доказал существование взаимосвязи между самоконтролем и эффективностью усвоения знаний [3]. Правильность его выводов подтвердили многие другие исследователи, изучающие проблему самоконтроля (В. А. Вадюшин, А. Б. Вилохин, А. К. Маркова, Н. А. Омельченко и др.), отметив связь между самоконтролем и качеством усвоения знаний. О недостаточном внимании к проблеме самоконтроля пишет Ю. К. Бабанский [4]. Несмотря на то, что вопросам самоконтроля посвящены многочисленные исследования, самоконтроль остается проблемой, требующей дальнейшего решения.

Таким образом, необходимо выявить условия организации эффективного самоконтроля для формирования адекватной самооценки учащихся в процессе осуществления самостоятельной учебной деятельности. В связи с этим на первый план выходит разработка средств для самооценки и самоконтроля учащимися своей учебной деятельности.

Преодоление имеющихся противоречий между потребностями общества и возможностями системы образования, возможно через современные информационные технологии, активное использование компьютерных программ в процессе обучения, в том числе в процессе СРС.

**Анализ психолого-педагогической литературы и практики применения обучения с помощью компьютеров дает основание выявить комплекс организационно-педагогических условий реализации самооценки и самоконтроля при самостоятельной работе.**

1. *Самостоятельная работа нуждается в управлении со стороны преподавателя.* В качестве эффективного средства осуществления контроля как урочной, так и внеурочной СРС могут быть использованы контрольно-обучающие программы.

2. *Тесты, применяемые для самостоятельной работы учащихся, должны обладать рядом свойств:* наличием по изучаемой дисциплине базы тестовых заданий различной трудности, соответствующих необходимому уровню усвоения знаний, умений и навыков; полнотой охвата программы учебного курса заданиями базы; модульным принципом организации заданий базы.

3. *Тестовые задания для СРС должны обладать свойствами, способствующими формированию навыков самоконтроля:* наличие заданий, ориентированных на целенаправленное формирование умений и навыков

самоконтроля; наличие обучающего компонента (включение в состав задания методических указаний к решению); вариативность, реализующаяся в многообразии форм представления учебной информации, разнородности содержания, в наличии большого числа вариантов представления каждого из заданий.

4. *Наличие программных средств, обеспечивающих эффективный самоконтроль учащихся при СР*, в связи с чем эти средства должны: обеспечивать достаточный объем обратных связей; обеспечивать возможность различных форм самоконтроля (предварительного, текущего, итогового) на всех уровнях усвоения учебного материала; обладать свойствами адаптивности.

5. При подборе учебного материала для СР учащегося следует ориентироваться на его зону ближайшего развития [1], для наиболее полного выявления которой целесообразно организовать сквозной контроль урочной и внеурочной СР посредством контрольно-обучающей программы. Учет работы студента следует вести неразрывно в хронологическом порядке.

6. При проведении СР на уроке необходимо учитывать уровень подготовленности учащихся к работе посредством компьютерных программ.

7. Необходимость создания условий для внеурочной СР – обеспечить место и время для ее выполнения.

8. Компьютерные формы обучения, самооценки и самоконтроля должны дополнять традиционные формы обучения. На эффективность СР посредством компьютера существенно влияет наличие методического пособия, тесно увязанного с материалом, изложенным в лекциях, и материалом заданий контрольно-обучающей программы.

Для подтверждения выдвинутых положений проведен педагогический эксперимент, в котором сравнивалась эффективность аудиторной и внеаудиторной СР, организованной в экспериментальной группе (ЭГ) посредством компьютерной контрольно-обучающей программы, с самостоятельной работой, осуществляемой в контрольной группе (КГ) по традиционной методике – с опорой на учебные пособия и конспект лекций. Опытно-экспериментальная работа содержала три этапа: констатирующий, поисковый и формирующий.

Для проведения эксперимента применялась компьютерная контрольно-обучающая программа, обладающая свойствами адаптивности (средствами отбора материала с учетом индивидуальной зоны ближайшего развития (ЗБР) и зоны актуального развития (ЗАР) учащихся [1]), обеспечивающая возможность контроля учащимися своих учебных достижений, имеющая задания, направленные на формирование умений и навыков самоконтроля в условиях самостоятельной работы [5].

В ходе исследования проверялась эффективность обучающего воздействия посредством контрольно-обучающей программы на познавательную сферу обучаемого – полноту и прочность усвоения учебного материала. Для чего проведены соответствующие контрольные срезы на этапах констатирую-

щего и формирующего экспериментов. Определялись также особенности восприятия учащимися обучения, опосредованного компьютером: желание/нежелание осуществлять самоконтроль при выполнении СР; адекватность восприятия оценки данной компьютером по результатам теста, принятие оценки как справедливой, отношение к компьютерной форме обучения с точки зрения ее объективности; желание (и возможность) сопоставлять свои результаты с результатами других учащихся в группе; характер затруднений при обучении на уроке и дома.

Исследование проводилось посредством анкетирования, тестирования, наблюдения за работой студентов в ходе практических занятий, опросов и личных бесед.

В работе были использованы: методика Дж. Роттера для исследования сформированности уровня субъективного контроля учащихся; методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина для оценки уровня реактивной и личностной тревожности; методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла; разработанные автором опросник для выявления уровня теоретических знаний учащихся по вопросам самоконтроля, а также определения степени использования учащимися этих знаний в своей учебной деятельности, анкета для изучения отношения студентов к компьютерной форме обучения.

**Для определения сформированности умений самоконтроля учебной деятельности учащихся контрольной и экспериментальной групп использовались следующие критерии: 1) успешность выполнения контрольного теста; 2) время выполнения теста; 3) время, затраченное на самоконтроль.** Статистическая проверка значимости различий результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп на различных этапах эксперимента выполнялась на основе метода однофакторного дисперсионного анализа.

Опрос, проведенный на этапе констатирующего эксперимента, выявил низкий уровень сформированности умений самоконтроля учащихся экспериментальной и контрольной групп. Результаты опроса по теоретическим вопросам самоконтроля показали недостаточные знания учащихся. Различия в показателях сформированности теоретических знаний по исследуемой проблеме у студентов разных курсов незначительны. Как следствие недостаточных теоретических знаний отмечено слабое владение приемами самоконтроля в учебной деятельности. Например, известную форму самоконтроля: ответы на контрольные вопросы в конце параграфа учебного пособия, применяют лишь 11% из числа опрошенных.

По завершении формирующего этапа эксперимента установлено, что значения параметров, характеризующих уровень сформированности самоконтроля в ЭГ выше, чем в КГ: среднее время выполнения тестовых заданий существенно меньше, выше успешность выполнения теста, а средние затраты

времени на самоконтроль в ЭГ значительно превосходят аналогичные показатели учащихся КГ.

На констатирующем этапе исследование по методике Дж. Роттера выявило сравнительно низкий уровень  $I_d$  меры ответственности в области достижений ЭГ (3,6 балла). Учащиеся с низким уровнем субъективного контроля не видят прямой связи между своими действиями, действиями по самоконтролю и учебными результатами, не предпринимают активных попыток изменить ситуацию, полагаясь на везение, на помощь сокурсников и «снисхождение» преподавателей. Низкий уровень интернальности, с нашей точки зрения, объясняется недостаточным опытом самоорганизации учебной деятельности учащихся, слабой сформированностью навыков самоконтроля.

После прохождения обучения на формирующем этапе эксперимента уровень  $I_d$  ответственности студентов ЭГ за свои достижения возрос до 5,8 баллов, а также увеличился уровень  $I_n$  ответственности ЭГ в области неудач. Стены  $I_d$  и  $I_n$  в КГ остались практически неизменными.

Помимо позитивного изменения количественных показателей ЭГ зафиксированы качественные изменения – подавляющее большинство учащихся группы оценили предложенную форму СРС положительно.

В результате прохождения формирующего эксперимента наблюдались позитивные изменения в структуре личности учащихся ЭГ. Если до формирующего эксперимента 59 % учащихся отмечали в своем состоянии “неуверенность”, “нерешительность”, то после завершения занятий 72 % отмечали “оптимизм” и “активность”. Исследование по методике Спилбергера установило снижение уровня тревожности учащихся ЭГ.

Таким образом, в результате организации СР посредством контрольно-обучающей программы произошло снижение нервно-психического напряжения учащихся ЭГ, формирование позитивного настроения и уверенности в своих силах, повысилась мотивация к учебной деятельности, в то время как в КГ существенных изменений в уровне самооценивания не наблюдалось.

Эффективность организации СР с компьютерной поддержкой определялась на основе метода поэлементного анализа качества усвоения понятий [6], расчетом коэффициентов полноты усвоения понятий  $K_{п.к.}$  и  $K_{п.к.}$  для КГ и ЭГ соответственно. Коэффициент эффективности формы обучения  $Q = K_{п.к.} / K_{п.к.} = 1,38$ . Таким образом, выявлена большая полнота усвоения учебного материала учащимися ЭГ, по сравнению с КГ. Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что организация обучения с применением компьютера, а также применение компьютерных форм обучения и контроля, вызывает живой интерес у большинства обучающихся, о чем косвенно свидетельствует добросовестность и обстоятельность ответов на вопросы в открытой форме. Большинство анкетированных (56%) определили объективность оценки при сдаче экзамена на компьютере выше, чем обычного устного экзамена. 37% учащихся посчитали объективность этих форм приблизительно равными, что

объясняется сомнениями студентов в полноте охвата учебного материала, представленного в заданиях теста, а также погрешностями в составлении некоторых заданий. Отмечено, что у студентов старших курсов, имеющих большой опыт общения с контрольно-обучающими компьютерными программами, процент доверия существенно выше.

Следовательно, результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют, что формирование умений самостоятельной деятельности, формирование умений самоконтроля учащихся, адекватность самооценки, а также общее качество знаний в экспериментальных группах, где обучение проводилось с применением контрольно-обучающей программы на основе разработанных рекомендаций, существенно выше, чем в контрольных группах, где обучение проводилось в традиционной форме.

### Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский // Педагогическая психология: Сб.ст. – М.: Педагогика, 1991. – С. 247.
2. **Захарова, А. В.** Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. – В кн.: Формирование учебной деятельности школьников. / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
3. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979.
4. **Педагогика** / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
5. **Плешкова, Н. А.** Оценка результатов самостоятельной работы учащихся с тестирующими программами // Тр. Рубцовского индустриального ин-та: Выпуск 15 – Гуманитарные науки / РИИ. – Рубцовск, – 2005. – С. 92–98.
6. **Усова, А. В.** Психолого-дидактические основы формирования физических понятий: Учеб. пособие / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 90 с.

УДК 377+378

*Т. М. Борисенко, И. В. Иванов*

### СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА

Анализ ситуации происходящей в сфере общественного труда позволяет выявить ряд тенденций. В отраслях экономики нарастает дефицит компетентности и мастерства, уровень квалификации работников не соответствует требованиям, предъявляемым международным рынком труда. Значительные различия данных общей и регистрируемой безработицы свидетельствуют о том, что при увеличении количества работников, потенциально нуждаю-

щихся в профессиональном образовании, увеличивается слой экономически активного населения, решающего свои проблемы без помощи социально-экономических структур государства. Развивается предпринимательский сектор, требующий соответствующим образом подготовленных кадров.

В условиях формирования рыночных отношений возникает необходимость совершенствовать структуру экономического образования, ознакомление с такими вопросами, как формирование бюджета, его доходная и расходная часть, себестоимость и цена продукции, эффективность производства, развитие предпринимательства, среднего и малого бизнеса, формирование в стране среднего класса, способствующего социально-экономической стабильности общества. Теоретическое обучение предпринимательству необходимо дополнять приобщением молодых людей к практической деятельности. В первую очередь следует уяснить, что без прочных знаний, профессиональных навыков, знания основ законодательства, гражданских качеств невозможно организовать и успешно вести собственное дело, заботиться о своих интересах и нуждах окружающих.

Российский рынок труда характеризуется высвобождением не только малоквалифицированных работников, но и квалифицированных рабочих и специалистов. Дополнительную возможность для их трудоустройства обеспечивают организация малого и среднего бизнеса. Остро стоит вопрос о заполнении имеющихся рабочих мест квалифицированными работниками и подготовке кадрового резерва на проектируемые высокотехнологичные рабочие места. Сложные условия формирования рыночных отношений определили двойственное отношение молодежи к этому процессу. Поддерживая в целом процесс обновления всех сфер жизнедеятельности общества, учащаяся молодежь обеспокоена низкими показателями качества жизни, в том числе материальным положением, жилищными условиями, безработицей. В образовательной деятельности необходимо учитывать, что можно быть преданным профессии всю жизнь, но сама профессия будет меняться, требовать от работника новых знаний и навыков, более высокой квалификации. Новый тип производства, формирующийся в информационной цивилизации, предъявляет жесткие императивы к интеллекту массового работника. Девиз «образование на всю жизнь» сменяется установкой на «образование через всю жизнь». Темпы социальных трансформаций и научно-технического прогресса, изменения в содержании и соотношении форм деятельности объективно требуют от работника знать «много о многом». Актуальность подготовки таких работников объясняется также тем, что в ближайшие годы предстоит замена квалифицированных кадров на специалистов, способных адаптироваться к условиям рыночной экономики.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости усиления социальной ориентации производства, более полного раскрытия потенциала личности, изменения критериев оценки эффективности производственной и управленческой деятельности.

Поскольку в условиях рынка ценность труда, как товара, выступает как меновая, то потребительная стоимость является необходимым, но недостаточным условием. Наличие профессиональных знаний и навыков обязательно, но не является условием, гарантирующим достижение успеха. Решающую роль играет направленность человека на постоянное саморазвитие, соответствующее динамике экономических отношений. Таким образом, существует объективная необходимость формирования действенной многоуровневой системы непрерывного профессионального обучения.

Решение проблем профессиональной подготовки персонала организаций, отраслей и производственных комплексов необходимо осуществлять комплексно. **Наиболее важными задачами государственного регулирования должен быть контроль качества профессиональной подготовки, обобщение, обработка и распространение передового отечественного и зарубежного опыта; обеспечение непрерывности положительных тенденций, включая социальное партнерство, вопросы финансирования подготовки профессиональных кадров.**

Состояние демографической ситуации дает основание полагать, что особая роль в формировании рынка труда в перспективе на ближайшие годы будет принадлежать начальному и среднему профессиональному образованию. При сохранении сложившихся тенденций может начаться количественное сокращение трудового потенциала. В этих условиях экономический успех будет определяться качественными параметрами подготовки кадров. Существенным является тот факт, что современное производство требует постоянного профессионального развития всего персонала, а не отдельных категорий работников. Важность такой деятельности возрастет при усовершенствовании автоматизации и информатизации производства. Например, в тяжелой промышленности значительное внимание уделяется комплексной автоматизации, в том числе с применением искусственного интеллекта. Усиливается тенденция к объединению отдельных технологических операций в комплексные системы. Повышаются требования к знаниям работников в области информационных технологий. Это обуславливает актуальность подготовки кадрового потенциала в отраслях и народнохозяйственных комплексах на основе совершенствования деятельности учебных центров организаций и координации их образовательных усилий с учебными заведениями всех форм и уровней образования.

Требования современного рынка труда диктуют необходимость поиска новых путей профильной подготовки, так как изменилось отношение человека к своему труду, к своей профессии, идет ориентация на специалиста, которому необходимо не только освоить трудовые процессы, профессию, но и быть психологически готовым к новому виду профессиональной деятельности, проявляя экономическую активность, умение выполнять роль свободного носителя социальных услуг.

Таким образом, **развитие современных систем профессионального образования привело к формированию концепции «обучающейся организации».** В ее рамках предприятие и персонал рассматриваются как **единая обучающаяся система.** Работники учатся в процессе изменений, происходящих в организации, и сами способствуют этим изменениям. Повышение творческого потенциала в целом зависит от активности сотрудников и поддерживается организацией. Развитие индивидуального и организационного потенциалов представляет взаимозависимый и взаимоувязанный процесс и является неотъемлемой частью стратегического управления развитием организации.

Реализации концепции обучающейся организации способствует объединение образовательных усилий предприятий, образовательных учреждений общего и профессионального (основного и дополнительного) образования. **Руководителям предприятий и учебных организаций необходимо осуществлять профессиональное развитие персонала, корректировать учебные программы с учетом динамики внешних факторов, формировать стратегию деятельности образовательного учреждения в соответствии со стратегией развития предприятия.** Это позволяет:

- *планировать и осуществлять опережающее образование на основе постоянного мониторинга уровня знаний;*
- *создавать условия для совершенствования управления образовательной средой и рационального использования ее возможностей;*
- *обеспечивать развитие образовательных учреждений профессиональной подготовки кадров разного уровня и возрастных категорий.*

На активность взаимодействия оказывает влияние и общественная полезность образовательных услуг, в которой следует различать две составляющие. **Во-первых, с точки зрения предприятия, полезным является такой спектр образовательных услуг, получатели которых способны удовлетворить квалификационным требованиям рабочих мест и приносить предприятию прибыль.** Во-вторых, с точки зрения потенциального работника, полезностью обладает образовательная услуга, **обеспечивающая возможность трудоустройства и определенный уровень дохода после завершения обучения.** Необходимо отметить и специфику образования (полученных знаний, умений и навыков) как ресурса, рост полезности которого обусловлен не только непрерывным восстановлением используемых знаний, но и их расширенным воспроизводством.

Таким образом, объединение образовательных усилий предприятий, образовательных учреждений общего и профессионального (основного и дополнительного) образования в единые производственно-образовательные комплексы, является объективной необходимостью, и позволяет осуществлять подготовку персонала на конкретное рабочее место, а партнерское взаимодействие предприятий и образовательных учреждений в области развития персонала является объективной необходимостью для достижения

высокого качества подготовки квалифицированных кадров.

Партнерство в сфере образования может осуществляться на любом этапе педагогического процесса, являясь универсальным путем его реализации.

**Соотнесение педагогических процессов с целостной жизнедеятельностью личности требует:**

– интеграции на уровне педагогических целей (преподаватель должен ориентироваться в своей работе на такие интегральные свойства и характеристики личности, как активность, самостоятельность, креативность);

– многообразные варианты интеграции на уровне содержания образования, воспитания, отдельных образовательных областей (образовательные метаобласти, интегрированные программы, интегрированные учебные курсы) и сфер трудовой активности личности (интегрированные занятия, конкурсы мастерства, конференции, защита проектов и т. д.).

– интеграции на уровне педагогических технологий – вариативность интеграционных форм и методов педагогического воздействия, оценивания эффективности уровня усвоения и т. д.

*Для интенсификации процесса социального партнерства необходимо:*

1. смоделировать социальное партнерство как способ взаимодействия социальных групп и как форму трудовых отношений;

2. определить экономико-правовое содержание эволюции категории социальное партнерство;

3. определить законодательную базу и основные проблемы, возникающие при ее реализации.

В основе социального партнерства лежит экономическая природа производственного процесса, в результатах которого заинтересованы все участники данного процесса. **Категория социального партнерства многоаспектна.** Ее содержание может быть рассмотрено с разных точек зрения. **В производственном смысле** оно трактуется как тип производственных отношений, т. е. направленных на подписание и реализацию коллективных договоров. **В ракурсе общественного** оно трактуется как тип взаимодействия социальных групп, вне зависимости от конкретного объекта, по поводу которого осуществляется это взаимодействие. Механизмы социального партнерства могут применяться в разных областях, главное, чтобы интересы различных групп пересекались в одной сфере.

Концепция социального партнерства актуализировалась по мере распространения гуманистической идеологии в обществе. Но реализация будет возможна только тогда, когда потенциальные субъекты социального партнерства начнут понимать, что никто не может диктовать свою волю другим, дальнейшая конфронтация чревата социальными потрясениями. Механизм реализации социального партнерства зависит от понимания в

обществе эволюции долгосрочных перспектив и формирования адекватной этой эволюции социально-экономической политики. В настоящее время в России идет активный процесс трансформации производственных отношений, меняются субъекты этих отношений, идет интенсивный поиск модели трудовых отношений. Появление слоя предпринимателей и собственников, развитие рыночных отношений требуют иного подхода к формированию взаимоотношений в сфере обучения, трудовой деятельности и профсоюзного сопровождения. Чрезвычайно важным видится единство подходов в системе оплаты труда, поиск и реализация цивилизованных механизмов разрешения конфликтов в масштабе всего сообщества.

**Основные критерии преемственности образовательного развития в системе социального партнерства** – формы разделения и кооперации труда, условия труда и определяющие их факторы, формы организации труда и условия их эффективности, формы и системы оплаты труда и поощрения, социальная структура трудового коллектива, структурные элементы мотивации трудовой деятельности, ценности и ценностные ориентации, факторы, влияющие на отношение человека к труду, показатели отношения человека к труду, механизмы регулирования трудового поведения коллектива.

**Основные принципы социального партнерства:** *соблюдение норм законодательства; полномочность представителей сторон; равноправие сторон в свободе выбора и обсуждения вопросов договорных отношений; добровольность сторон в принятии на себя обязательств; систематичность взаимоконтроля и взаимоответственности за выполнение обязательств.*

Организация социального партнерства в непрерывном профессиональном образовании – это тщательно продуманный процесс, который можно разделить на несколько этапов:

- подготовительный;
- организационный;
- системообразующий.

На **первом подготовительном этапе** через службу занятости населения, через Департамент образования проводится сбор информации о деятельности образовательных учреждений, о востребованности рабочих кадров определенных профессий. После этого устанавливаются отношения с социальными партнерами, изучаются требования и интересы предполагаемых партнеров, перспективы развития учреждения или организации.

На **втором этапе** после оценки требований работодателя необходимо подготовить договора о сотрудничестве, в которых обговариваются вопросы по подготовке рабочих кадров, прохождению производственной практики, стажировке инженерно-педагогических работников, о совместной деятельности по оказанию услуг и т. д.

**Третий этап**, системообразующий, при этом должностные инструкции работников дополняются обязанностями по работе с социальными пар-

тнерами. В план работы учебного заведения включаются мероприятия по совместной учебно-профессиональной деятельности. Разрабатываются основные документы по социальному партнерству: договора, положения о практике учащихся, о стажировке мастеров производственного обучения, о работе территориальных (координационных) советов по профессиональной подготовке рабочих кадров, о согласовании учебно-методических пособий и материалов, о трудоустройстве выпускников.

УДК 377+378

*О. Ю. Герасимова*

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В современных условиях смены социального уклада жизнедеятельности общества изменяется содержание и форма общественных отношений, что коренным образом определяет инновационную направленность в устоявшихся понятиях и мироощущении личности. Поэтому совершенствование системы образования выступает как необходимость и в первую очередь отражается на педагоге, как трансляторе общественно-культурного опыта поколений.

Несмотря на то, что в условиях модернизации образования доминируют вопросы эффективной кадровой политики, большая часть педагогов в силу нестабильной ситуации в образовании, опасаются за свое профессиональное будущее, отмечая такие негативные последствия как низкий статус и недостаточная оплата труда.

Одним из направлений повышения уровня профессионального самоопределения педагога является интеграция усилий администрации, руководителя и педагога на основе мотивационного программно-целевого подхода.

Согласно гуманистической парадигме образования, управление профессиональным самоопределением педагога должно осуществляться с учетом принципов гуманистичности, демократичности, аналитичности и целенаправленности, синергетичности, так как по мере повышения уровня профессионального самоопределения возрастает стремление педагога к превращению в самоуправляемую систему. Современные принципы и методы управления заложены в мотивационном программно-целевом подходе (МПЦП) [2].

Основываясь на выделенных положениях и технологии МПЦП, мы полагаем, что наиболее полно отразить необходимые причинно-следственные связи внутри изучаемого объекта, а также акцентировать внимание на значимых компонентах возможно при использовании метода моделирования

(рис. 1).

*Профессиональное самоопределение педагога* представляет собой процесс переосмысления образа «Я – профессионал», отличающегося удовлетворенностью профессиональной деятельностью и гармонизацией смысловых ориентаций специалиста, готового к планированию собственного карьерного роста в ходе непрерывного процесса взаимодействия с профессией.

*Управление профессиональным самоопределением педагога* рассматривается нами как целенаправленное взаимодействие администрации образовательного учреждения и педагога по гармонизации отношений специалиста и профессии.

**В структуре модели управления профессиональным самоопределением педагога были выделены следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический и результативный.**

**Целевой компонент модели** позволяет проектировать результат деятельности. Поэтому поставленная генеральная цель и подцели имеют такую характеристику как **диагностичность**.

Генеральной целью является повышение уровня профессионального самоопределения педагога. Создание дерева целей происходит исходя из направления, заданного генеральной целью, а его структура в соответствии с логикой МПЦП разбивается на четыре последовательных уровня: «Хочу – могу – делаю – получаю» (рис. 2).

В результате построения дерева целей нами были сформулированы следующие цели, распределенные по указанным выше уровням деятельности.

#### **Уровень «хочу»:**

**А1** – Активизация у членов педагогического коллектива потребности в самореализации, ведущей к апробированию нововведений в педагогической практике посредством внутренней мотивации достижения генеральной цели по повышению уровня профессионального самоопределения педагога.

#### **Уровень «могу»:**

**А2** – Активизация профессиональной подготовленности педагогов в сфере профессионального самоопределения основываясь на системных знаниях сущности профессионального самоопределения, закономерностей, принципов, алгоритма деятельности.

#### **Уровень «делаю»:**

- П 1** – сформированность морально- нравственных позиций педагога;
- П 2** – совершенствование мотивационной компетентности ;
- П 3** – совершенствование рефлексивной компетентности;
- П4** – совершенствование позиции межпрофессионального сотрудничества;
- П 5** – повышение удовлетворенности профессиональной деятельностью;
- П 6** – развитие профессионального мастерства;

**Рис. 1. Модель управления профессиональным самоопределением педагога ОУ на основе МПЦП**

**П 7** – повышение уровня организованности труда педагога;

**П 8** – служебно-профессиональный рост.

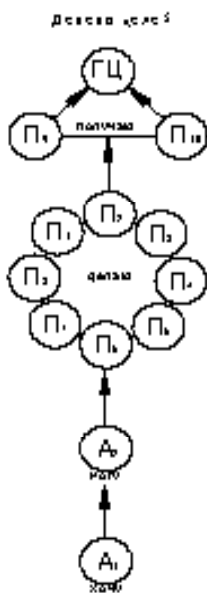
**Уровень «получаю»:**

**П 9** – гармоничное взаимодействие педагога и образовательного учреждения;

**П 10** – высокий уровень воспитанности и обученности учеников.

Реализуя модель управления профессиональным самоопределением педагога, необходимо учитывать ряд принципов. Мы выделили общие методологические принципы: системности, научности, синергетичности.

**Принцип системности** является детерминирующим и позволяет рассматривать процесс профессионального самоопределения педагога как целостность, управление которой предполагает взаимодействие и взаимосвязь динамически организованных компонентов (субъекта, объекта, дерева



**Рис. 2. Дерево целей повышения уровня профессионального самоопределения педагога ОУ**

целей, управляющей программы, исполняющей программы) в контексте учета полномасштабного многоуровневого информационного поля в ракурсе исследования проблемы.

**Принцип научности** определяет научно-теоретическую базу управленческой деятельности руководителя ОУ, способствует совершенствованию практической деятельности администрации по повышению уровня профессионального самоопределения педагога.

**Принцип синергетичности** открывает дополнительные возможности для исследования новых существенных характеристик процесса профессионального самоопределения таких как «нелинейность», «открытость», «креативность», «самоорганизующее начало»; направляет эффективность и результативность этого процесса через мобилизацию внутреннего потенциала личности педагога и гармонизацию взаимодействия с профессиональным сообществом.

**Содержательный компонент модели представлен разработкой нормы-образца для каждой цели, которые выглядят как качественные характеристики уровней профессионального самоопределения педагога образовательного учреждения.**

Технологический компонент модели раскрывается через содержание управляющей программы (рис. 3).

В структуру управляющей программы входят следующие компоненты:  
**АС** – анализ отношений педагога к повышению профессионального самоопределения;

**АТ** – анализ системных представлений педагога о сущности профессионального самоопределения, закономерностях, принципах, алгоритме;

**А** – анализ процесса управления профессиональным самоопределением педагога;

**ПС** – создание стимульных ситуаций, направленных на актуализацию потребности педагогов к успешному профессиональному самоопределению;

**ПТ** – планирование ряда педагогических советов с целью обоснования значимости успешного профессионального самоопределения педагога как фактора повышения качества образования;

**П** – планирование комплекса проблемных семинаров, индивидуальных и групповых консультаций, методической работы с учетом целесообразного и рационального использования профессионального и личностного потенциала педагога;

**ОС** – реализация сконструированных стимульных ситуаций в процессе

управленческого взаимодействия;

**ОТ** – проведение проблемных семинаров, индивидуальных и групповых консультаций;

**О** – реализация системы управления кадрами и методической работы с учетом индивидуального личностно-профессионального потенциала педагога;

**КС** – контроль за достижением цели с помощью реализации стимульных ситуаций;

**КТ** – контроль за проведением проблемных семинаров, индивидуальных и групповых консультаций;

*Рис. 3. Структура управляющей программы*

**К** – контроль за результатами реализации системы управления кадрами и методической работы с учетом индивидуального личностно-профессионального потенциала педагога;

**РС** – регулирование сконструированных стимульных ситуаций в процессе реализации психолого-педагогической поддержки;

**РТ** – регулирование проведения проблемных семинаров, индивидуальных и групповых консультаций;

**Р** – регулирование системы управления кадрами и методической работы с учетом индивидуального личностно-профессионального потенциала педагога.

Важнейшим структурным блоком технологического компонента выступает психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения педагога как форма реализации социально-психологической стратегии и социально-психологической тактики. Поэтому в управлении образовательным учреждением, как отмечает Т. И. Шамова, на первый план выходит «не воздействие, приводящее часто к администрированию, а взаимодействие, сотрудничество, ведущие к реализации демократического управления» [2, с. 20].

Социально-психологическая стратегия заключается в переводе социально-значимых целей повышения уровня профессионализма в личностно-значимые мотивы профессионального самоопределения педагога. Социально-психологическая тактика отражается в подведении базы убеждения под частные задачи повышения уровня профессионального самоопределения педагога.

**Под психолого-педагогической поддержкой мы понимаем специально организованную деятельность администрации образовательного учреждения по созданию условий для проявления педагогом своей индивидуальности с целью дальнейшего совершенствования уровня профессионального мастерства, участие педагога в планировании карьерного развития.**

Целенаправленность и целостность использования эффективных форм и методов профессионального самоопределения достигается лишь в процессе создания и реализации плана развития карьеры педагога, поэтому карьерное планирование выступает необходимым условием повышения уровня профессионального самоопределения педагога.

Карьерное планирование рассматривается нами как специально организованная коллегиальная деятельность педагога, руководителя и администрации ОУ, целью которой является письменная фиксация образа профессионального будущего педагога. Создание организационно-методических условий направленно на гармонизацию личностно – профессиональных ориентаций педагога и целей конкретного образовательного учреждения. Социально-экономические условия выражаются в создании материально-технической базы для повышения профессиональной квалификации педагогов, развития организационной структуры коллектива, стимулирования дальнейшего служебного роста специалистов.

Индивидуально-психологические условия отражают психологическую готовность руководителя ОУ к управлению профессиональным самоопределением педагога, активизацию у педагогического коллектива внутренних мотивационных механизмов творческого понимания проблемы и желание сотрудничать в данном ключе.

**Результативный компонент модели** представлен в виде конечных показателей успешного профессионального самоопределения педагога:

- гармонизация взаимодействия педагога и образовательного учреждения;
- удовлетворенность педагога профессиональной деятельностью;
- повышение уровня профессионализма педагога.

Оценка эффективности управления профессиональным самоопределением происходит на основе критериальных характеристик и квалиметрических правил.

Таким образом, основываясь на методологических принципах мотивационного программно-целевого управления и обобщая данные, полученных в процессе опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о существовании определенной закономерности: уровень профессионального самоопределения педагога зависит от качества и интенсивности психолого-педагогической поддержки руководителя, а также создания организационно-методических, социально-экономических, индивидуально-психологических условий, карьерного планирования. Чем выше уровень профессионального самоопределения, тем отчетливее проявляется стремление педагога к повышению профессионального мастерства. Поэтому управление процессом профессионального самоопределения педагога в условиях образовательного учреждения, включающее все выше перечисленные компоненты технологии может обеспечить стимулирование деятельности педагога по повышению профессионального уровня, что, в свою очередь, окажет позитивное воз-

действие на качество образованности и воспитанности учеников.

### **Библиографический список**

1. **Шалаев, И. К.** Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика [Текст] / И. К. Шалаев – Барнаул: Издательство БГПУ, 2000. – 271 с.
2. **Шамова, Т. И.** Управление образовательными системами / Т. И. Шамова – М.: Академия, 2005. – 384 с.

УДК 378+37.0

*И. П. Финский*

## **КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА**

Патриотизм является естественным стержневым качеством человека, одним из самых глубоких чувств, выработанных в обществе многовековой социальной практикой. В демократическом обществе выбор личностью патриотической или антипатриотической (космополитической) линии отношения к стране проживания является делом совести.

Для военных кадров Российской армии дело обстоит иначе. Требования военного законодательства и Приказов МО РФ предписывают формирование у них качеств гражданина и воина-патриота [1, с. 160]. Патриотизм офицерского состава в них отнесен к его профессиональным качествам.

Очевидно, это справедливо. Учитывая особый характер воинского труда армии ведущих стран мира, в том числе тех, кого подчеркнуто относят сегодня к «демократическим» и «цивилизованным» (США, ФРГ, Англия, Франция, Израиль) воспитывают военнослужащих в духе патриотизма [2; 3].

Историей военного дела неопровержимо доказано, что значимость связанного с патриотизмом морального фактора в любой войне является преобладающей. В обстановке всенародной угрозы, когда ясно видно «лицо внешнего врага» патриотизм может самогенерироваться (народное ополчение Минина и Пожарского в 1612 г., Отечественная война 1812 г., Великая Отечественная война).

Иным образом дело обстоит при ведении конфликтов малой интенсивности. Положение воюющей армии, испытывающей лишения военного времени, противоположно коренным образом укладу жизни остального населения страны. Опыт русско-японской войны 1905 г., советско-финской войны 1939–1940 гг., афганской войны 1979–1989 гг., первой и второй чеченских

кампаний свидетельствует о том, что в ходе их патриотизм войск и населения снижается. Следовательно, рассчитывать на устойчивую самогенерацию патриотизма военных кадров как основную форму его воспитания нельзя. К тому же зарубежный опыт формирования положительной оценки общественностью даже несправедливых войн и высокого патриотизма военных кадров существует. К нему можно отнести информационно-идеологическое обеспечение операции НАТО в Персидском заливе, агрессии этого блока в Югославии, захвата США Панамы, операций ВС США на Ближнем Востоке, захвата ВС Великобритании Фолклендских островов и их деятельности в Ольстере, контртеррористической операции, проводимой в 2001 г. после террористических актов в Америке.

Мир сегодня нестабилен, современные масштабные сокращения ВС РФ, вызванные низкими военно-экономическими возможностями государства, предъявляют особые требования к военным кадрам, остающимся в строю.

Для успешного анализа системы воспитания патриотизма военных кадров необходимо определить ее сущность, разработать теоретическую модель, отнести к конкретному классу систем, изучить возможность формализации.

Поскольку объектом нашего исследования является система воспитания патриотизма военных кадров, мы должны начать с определения основных понятий, лежащих в русле исследуемой проблемы.

В большинстве источников система рассматривается как единство, состоящее из взаимозависимых частей, каждая из которых привносит что-то новое в уникальные характеристики целого [4, с. 161].

Элементом системы является иерархически организованный набор, неделимый на данном уровне анализа системы, являющейся «материалом» для ее создания.

В качестве элементов системы толковый словарь «Социальные технологии» под редакцией Л. Я. Дятченко и В. Н. Иванова трактует объекты (материальные и идеальные) и явления (например, система управленческих воздействий) [4, с. 161]. Данные элементы соединяются в систему посредством связей, и структура, таким образом, представляет собой совокупность определенным образом упорядоченных устойчивых связей между элементами системы, обеспечивающие ее стабильность и целостность при меняющихся внешних и внутренних условиях.

Поскольку элементарным составом являются люди и отношения между ними, уместно отнести ее к социальным системам. Она органично связана с системами более широкого масштаба, обществом в целом как макросистемой, его системой воспитания, системой воспитания личного состава Вооруженных Сил РФ, детерминируется ими, сохраняя при этом некоторый уровень самостоятельности в пределах возможности выбора имеющихся средств для решения функциональных задач.

Под функциями необходимо понимать способность системы исполнять

определенную роль в системе общественных отношений, объединять определенные виды человеческой деятельности и влиять соответствующим образом на общественные процессы, содействуя их развитию и стабилизации.

Все типы взаимодействий между структурными единицами, совокупность процессов, приводящих к совершенствованию старых связей и установлению новых, представляют собой организацию. В организации отражается динамика системы. В более узком смысле организация представляет собой устойчивую систему совместно работающих индивидов на основе иерархии рангов и разделения труда для достижения общих целей [4, с. 104].

*Рассмотрим теоретическую модель системы воспитания курсантов. По своему составу она состоит из материальных и идеальных компонентов.*

**К материальным компонентам системы воспитания патриотизма относятся:**

1. *Организационные компоненты системы.* Включают организационные структуры (организации), профессионально занимающиеся патриотическим воспитанием военных кадров; систему подготовки кадров для них; материально-техническую базу, обеспечивающую функционирование и др.

2. *Средства коммуникации и массовой информации.* Составляют технические и аппаратные средства, информационные и программные средства, каналы связи, носители информации.

3. *Практическая воспитательная деятельность субъектов воспитания.* Деятельность по воспитанию патриотизма представляет собой воспитательную работу, оказывающую педагогическое воздействие на объект воспитания, обладающей субъектностью.

4. *Материальные компоненты механизма защиты объекта воспитания от непрограммируемых влияний среды.* Включает структуры и материальные средства минимизации негативных влияний.

5. *Практическая деятельность объекта патриотического воспитания по самовоспитанию.* В ходе самовоспитания обучаемый выступает в качестве субъекта воспитательного процесса.

**Идеальные компоненты системы включают в себя:**

1. *Патриотическая идеология и ценности.* Отражают классовую (этническую, профессиональную) направленность воспитания. На основании общественной идеологии государство формулирует идеологический «заказ» на подготовку воина-патриота.

2. *Теория патриотического воспитания как система научных понятий.* На основании государственно-патриотического подхода формулируется методологическая основа воспитания патриотизма, включающая научные теории и концепции патриотического воспитания.

3. *Методика патриотического воспитания военных кадров.* Представляет собой такое явление как разработанную на научной основе методику патриотического воспитания (теоретические, методические и процедурные аспекты деятельности субъектов патриотического воспитания).

4. *Система норм патриотического поведения.* Система норм патриотического поведения для военных кадров нормативно закреплена в законах и иных нормативно-правовых актах.

5. *Идеальные компоненты механизма защиты от непрограммируемых влияний среды.* К ним можно отнести методики организации этой деятельности и практическую деятельность по защите сознания воспитуемых от негативных информационно-культурных и идеологических влияний.

6. *Система управленческих воздействий.* Управление системой осуществляется различными методами, среди которых особенно значимыми являются целевой, мотивационный, информационно-идеологический, нормативный, мотивационный программно-целевой и другие.

Совокупность определенно упорядоченных связей между указанными элементами оформляет систему структурно, обеспечивает ее стабильность и целостность при меняющихся внешних воздействиях и внутренних условиях.

В различных социально-исторических условиях количество и состав элементов данной системы может меняться (например, как в XII–XVII вв. отсутствовали средства массовой информации и коммуникации, в 20–30-е гг. прошлого столетия в России отсутствовали патриотические идеология и ценности на государственном уровне и т. п.).

Особенности функционирования системы воспитания патриотизма военных кадров Российской армии заключаются в том, что она испытывает воздействия подобных систем другого уровня.

Реально национальный, социально-групповой и групповой уровни организации российского общества также генерируют патриотизм, порой в таких его экстремальных проявлениях, как идеи национального превосходства, сепаратизм, ура-патриотизм и т. д., но сам факт подобного воздействия объективно вызывает потребность в формировании общегосударственной системы воспитания патриотизма, служащей определяющим вектором его воспитания у всех категорий граждан, во всех социальных и этнических группах.

Попытки умалить патриотическую идеологию, ценности и искусственно навязать обществу космополитическую модель развития приводят к стихийной генерации патриотизма в экстремальных формах, как в современных Афганистане, Ираке, Пакистане и т. д.

**Патриотическую идеологию генерируют этносы, конфессии, социальные группы, общины, корпорации. Можно выделить среди них системы как минимум пяти уровней:**

а) *общегосударственный.* Данная система основывается на общегосударственной патриотической идеологии и ценностях, функционирует в структурах государства и гражданского общества;

б) *национальный.* На основании этнической самоидентификации люди относят себя к определенному этносу и вместе с ним разрешают свои про-

блемы. Сегодня соответствующие системы Татарстана, Башкирии, Тывы, Якутии эффективнее общероссийской;

в) **конфессиональный**. Мы сегодня уже хорошо видим, что зачастую подъем этнического самосознания и генерация этнопатриотизма на постсоветском пространстве осуществляется на базовых религиозных ценностях и в рамках конфессиональных структур;

г) **социально-групповой**. На нем патриотизм получает классовую, либо социально групповую «окраску». Издавна отмечалось, что патриотизм имущего человека в России отличался от патриотизма бедняка, патриотизм простолюдина от патриотизма интеллигента;

д) **групповой**. На данном уровне патриотизм, как правило, с профессиональной окраской или оттенком землячества генерируют кланы, группы, общины, «касты» и корпорации.

Очевидно, что система воспитания патриотизма военных кадров испытывает в такой среде напряженность. Не имея в качестве ценностного основания государственной идеологии и ценностей, значимых в обществе, она испытывает давление систем воспитания этнического и социально-группового патриотизма и вынуждена формулировать собственные суррогатные цели и ценности. Эффективность функционирования системы при этом закономерно снижается.

Таким образом, исходя из сказанного, можно определить **систему воспитания патриотизма как совокупность логически, организационно и функционально связанных элементов, в рамках которых протекает целенаправленный процесс воспитания**.

Реальный характер отношений, в которые курсант вступает будучи исполнителем определенной роли, позволяет ему четко развести два плана своего поведения и отношений и, при соответствующей помощи преподавателя, командира, увидеть, каким образом логика военно-профессиональной деятельности, в которой он участвует на занятиях, определяет межличностные взаимоотношения. Отрефлексированный и адекватно проанализированный опыт взаимоотношений в процессе мероприятий, проводимых в рамках системы, дает курсантам ключ к пониманию сущности и особенностей патриотически-ориентированной военно-профессиональной деятельности и той социальной среды, в которой она осуществляется.

Участвуя в процессе воспитания патриотизма и желая проявить себя, укрепить свой авторитет в группе, что особенно характерно для курсантских учебных групп начальных курсов, курсанты начинают активно действовать в коллективе, принимают решения, стараются влиять на события, происходящие в ходе воспитания, и тем самым втягиваются в логику деятельности системы.

В результате на первый план постепенно выходят собственно патриотические деятельностные мотивы. Несомненным преимуществом системы является не только то, что она расширяет круг мо-

тивов курсантов, но и то, что она содержит в себе возможности изменения их иерархии: формирования и выдвижения на первый план патриотического мотива деятельности (то есть собственно познавательного мотива) и снижение места меркантильных мотиваций обучения.

Выявленные в ходе психолого-педагогического анализа практики патриотического воспитания преимущества и особенности обусловлены в военном училище (в сравнении с гражданскими вузами) целым комплексом условий. **Во-первых**, спецификой назначения, целями, задачами и характером деятельности военных вузов как органической части военного организма. **Во-вторых**, особенностями профессорско-преподавательского состава кафедральных коллективов и структур, обслуживающих и организующих учебно-воспитательный процесс. **В-третьих**, особенностями штатно-организационных формирований учебных (курсантских) коллективов. **В-четвертых**, особенностями и структурой учебного взаимодействия между участниками процесса воспитания и др.

Перечисленные группы условий не только обеспечивают эффективность системы патриотического воспитания в учебно-воспитательном процессе военных вузов, но и обуславливают и даже обеспечивают развитие определенных качеств у курсантов (как объектов и субъектов этого процесса). При этом надо учитывать возрастные особенности воспитуемых, их небогатый жизненный опыт, умозрительные представления о специфике будущей специальности, социальное и национальное происхождение и другие особенности.

Так, относительно равные по возрастным показателям, по умственным и физическим возможностям, курсанты в общечеловеческом отношении чувствуют себя равными партнерами взаимодействия в процессе воспитания, что благоприятно сказывается на психологическом и нравственном сопровождении основных форм воспитания, повышает уровень гуманизации и демократизации воспитательной среды.

Учет жизненного опыта и несущественных различий в знаниях и представлениях курсантов о предстоящей службе, позволяют организаторам военного вузовского воспитания и преподавателям осуществлять его на практически одинаковом уровне сложности. Это облегчает подготовительную работу по разработке и конструированию имитационных моделей, составлению игровых замыслов, написанию сценариев, определению правил и распределению ролей, что влияет на воспитание патриотизма курсантов.

Социальная и национальная разнородность курсантов, характерная в большой мере для любого воинского коллектива, дает возможность в ходе воспитательного взаимодействия не только обогащать друг друга информацией, но и передавать друг другу духовные ценности, присущие представителям различных социальных групп, наций, народностей. Таким образом, в процессе патриотического воспитания происходит развитие курсанта как будущего военного специалиста, формируется личность офицера-патриота.

Система воспитания патриотизма курсантов как подсистема реально существующей системы военного образования, имеет вполне определенные педагогические характеристики, проявляющиеся в процессе совместного взаимодействия субъекта и объекта (преподавателя и курсанта) воспитания.

**Основное содержание патриотического воспитания в рамках предложенной модели представляет собой** деятельность преподавателя по воссозданию в процессе воспитания реальных военно-профессиональных и воспитательных задач, проблем и ситуаций в учебно-познавательной деятельности курсанта по усвоению содержания учебных моделей, переводу их во внутренний план как основы личностных патриотических качеств, профессионального мышления и будущей военно-профессиональной деятельности.

Изучение опыта использования моделирования в практической деятельности преподавателей высшей военной школы при организации и проведении воспитания в рамках нашей модели, анализ научно-исследовательской литературы и использование положений о психологической структуре педагогической деятельности позволили нам выделить ряд этапов осуществления преподавателем воспитательной деятельности с использованием элементов моделирования воспитательных ситуаций.

**Первым, предварительным этапом** является изучение объекта (явления, процесса) и анализ проблемы, трудно разрешимой обычными (непосредственными) методами. Он включает действия преподавателя по изучению основного содержания той части военно-профессиональных качеств офицера, которая должна быть сформирована в процессе изучения курсантом того или иного предмета и в ходе воспитательных мероприятий.

Пока же в военном вузе подготовка будущего офицера построена в традиционном ключе, разработана не в соответствии с логикой предстоящей профессиональной деятельности, а в соответствии с логикой той науки, которая представлена в учебном процессе тем или иным учебным предметом.

**Второй этап** – выбор модели изучаемого объекта в соответствии с возникшей проблемой. Его содержание составляет действия преподавателя по выбору и конструированию моделей воспитательных ситуаций, способных отразить содержание наиболее сложных фрагментов, тем воспитания.

В военных вузах нет устойчивого канала получения такой «профессиографической информации», нет механизмов ее перевода в содержание и методику преподаваемых предметов. После распада СССР канал работы с отзывами на выпускников разрушен и в полной мере не восстановлен.

**Третий этап, организационный,** включает деятельность преподавателя по разработке мероприятий, на которых моделируются те или иные фрагменты предстоящей военно-профессиональной деятельности.

До настоящего времени целевой и плановой подготовки или переподготовки преподавателей к таким видам педагогических действий ни в военных

училищах, ни в военных вузах, где происходит подготовка преподавательского состава, не осуществляют.

**Четвертый – коммуникативный.** Он включает: действия преподавателя по воссозданию (имитации) в процессе воспитания обстановки осуществления квазипрофессиональной деятельности; способы, приемы и методы создания психолого-педагогических условий по обеспечению игрового (или имитационного) взаимо- и самовоспитания курсантов.

На данном этапе успех обеспечивается, кроме уже отмеченных выше условий, высоким уровнем мотивации и эмоциональным раскрепощением курсантов и преподавателя.

**Пятый этап – аналитический.** Содержанием этого этапа является деятельность педагога по изучению морально-психологического состояния воспитуемых накануне, во время и после мероприятий, анализ результатов игровой (имитационной) учебно-воспитательной деятельности, прогнозирование приемлемых организационных форм занятий, методических приемов, обеспечивающих логическое воссоздание последующих фрагментов будущей службы и необходимых для формирования патриотических качеств.

Эффективность этого этапа обеспечивается созданием служб психологической разгрузки и методологического консультирования.

Патриотическое воспитание, как элемент существующей системы образования, реализует свои задачи и содержание посредством определенных методов и средств. Именно в силу этого патриотическое воспитание начинает выделяться как самостоятельный и эффективный способ организации и осуществления воспитания курсантов.

#### Библиографический список

1. **Общевойские** уставы ВС РФ. – М. : Воениздат, 1994. – 526 с.
2. **Краткий** справочник по ОВС НАТО в Европе и Вооруженным Силам Японии. – Новосибирск : Краснознаменный Сибирский округ, 1994. – 199 с.
3. **Волкогонов, Д. А.** Психологическая война (подрывные действия империализма в области общественного сознания). / Д. А. Волкогонов – М.: Воениздат, 1983. – 288 с.
4. **Социальные** технологии. Толковый словарь / под ред. В. Н. Иванова. – Белгород: Луч-Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.

УДК 378

*Л. А. Никитина*

**ОФОРМИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕ-**

## ПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная ситуация в образовании характеризуется его реформированием: изменение целей и направлений, сроков обучения в школе (12 лет), содержания образования, создание новых форм образования, появление стандартов для разных ступеней образования, различных технологий обучения и пр. Современный учитель поставлен в условия постоянного выбора: типа школы, системы обучения, средств обучения (учебник), технологии обучения. Появление инноваций в образовании заставляют учителя постоянно осуществлять собственный выбор, изменять собственную позицию.

Изменение ситуации в школьном образовании повлекло за собой изменения самой подготовки учителей в системе среднего профессионального и высшего образования, когда от учителя требуется овладение не только и не столько основами педагогической деятельности (как профессиональной деятельности), как особым видением, отношением, участием в новом образовательном пространстве.

Реформа образования давно и бесповоротно лихорадит высшее образование: переход на новые стандарты двух поколений (1995, 2000), ожидание нового стандарта в соответствии с вхождением в Болонское соглашение, пересмотр уровней подготовки в вузе (бакалавры, магистры, специалисты), изменение акцентов в подготовке выпускников (прагматическая направленность), включение в качестве обязательной – выпускной квалификационной работы (дипломной).

Программа модернизации педагогического образования 2003 года выдвинула ряд направлений: поддержка учебных и учебно-научных педагогических комплексов, обеспечивающих **непрерывность педагогического образования**; создание и внедрение современных средств контроля качества образования на всех уровнях и ступенях системы непрерывного педагогического образования; усиление фундаментальной подготовки педагогов, формирование их способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической и предметной сферах.

Идея непрерывного педагогического образования существует достаточно давно в педагогике, а ее практическое решение получило свое выражение с 60-х гг. XX в. На сегодняшний день единая система непрерывного педагогического образования – комплекс государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образовательной, политехнической и профессиональной подготовки человека.

Программа развития непрерывного образования России на 2001 – 2010 гг. ставит своей целью развитие исторически сложившейся системы педагогического образования на основе создания правовых, экономических и организационных условий формирования профессионально компетентной, социально активной, творческой личности педагога.

Современная система непрерывного педагогического образования, как отмечается в Программе развития – это «динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость» [2, с.5].

**Непрерывное педагогическое образование сегодня рассматривается в нескольких направлениях:**

– **институциональное (организационно-административное)**, которое предполагает «непрерывность как целостность системы, состоящей из отдельных дискретных элементов» профессиональной педагогической подготовки (А. П. Владиславлев, А. В. Даринский, Н. Э. Касаткина, А. М. Новиков, В. Н. Просвиркин, Н. А. Шайденко и др.). В качестве «дискретных элементов» выступают:

- «отдельные ступени восхождения к высотам профессии («вертикальный срез» системы);

- различные учреждения, реализующие их и решающие соответствующие задачи по ориентации на педагогическую профессию, профессиональной подготовке и профессиональному совершенствованию»;

– **процессуальное (содержательное)** направление, которое описывает этапы профессионального становления и развития учителя, характеристику целей, содержания и технологии подготовки (Н. Я. Виленкин, Ш. И. Ганелин, С. М. Годник, В. В. Давыдов, Г. В. Дорофеев, В. Т. Кудрявцев, О. В. Кузнецов, Ю. А. Кустов, А. М. Пышкало, В. Д. Шадриков и др.);

– формирование **направленности личности педагога (деятельностное направление)** на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование самого себя в процессе инновационной деятельности (А. А. Зиновьев, П. Г. Щедровицкий, А. А. Деркач, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко и др.). Сегодня существует острая необходимость в подготовке условий, обеспечивающих непрерывность индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося.

Особенность педагогической подготовки, как отмечает Г. С. Сухобская, заключается в том, что «ее целью является не простое наращивание профессиональных знаний и умений, но и «взращивание» собственной личности, способности эффективно взаимодействовать с ребенком в любых формах образовательного процесса» [4, с.7], а это во многом зависит от глубины включенности будущего учителя в исследовательскую деятельность.

Исследовательская деятельность учителя – это деятельность не только формирующая, готовящая к результативной профессиональной деятельности, но и (самое главное) помогающая будущему учителю обрести, развивать и утверждать себя как педагога-мастера со своим индивидуальным стилем деятельности.

**Исследовательская деятельность рассматривается учеными как:** деятельность, ориентированная на решение учебных проблем (Т. В. Кудрявцев,

М. И. Махмутов); связанная с открытием нового знания (Л. С. Выготский); направленная на решение творческих задач и заданий (В. И. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Разумовский); вызванная познавательными мотивами (А. М. Матюшкин); самостоятельный поиск и создание какого-то нового продукта (Б. И. Коротяев); как элемент подготовки будущих специалистов (З. Ф. Есарова, С. Т. Шацкий, Н. М. Яковлева и др.).

**Подготовка учителя в педагогическом колледже** является практико-ориентированной, поэтому выпускник колледжа чаще всего готов к исполнительской деятельности по основным программам обучения младших школьников. **Подготовка специалиста в вузе** направлена на формирование профессионала, способного овладеть педагогической рефлексией, различными способами методической деятельности, способствующей развитию творческого потенциала, осуществлять осознанный выбор содержания и форм обучения.

Способность научно подойти к решению педагогической проблемы является одним из условий, обеспечивающих профессиональное становление будущего специалиста. Исследовательская деятельность студентов в колледже и вузе является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов сферы образования. Следует отметить, что формирование исследовательской деятельности у студентов колледжей и вузов чаще всего сводится к выполнению на педагогической практике готовых методик диагностики, написанию рефератов, курсовых и дипломных работ.

В процессе выполнения последних студенты и преподаватели испытывают массу затруднений, связанных с проявлением собственных исследовательских умений. Научиться исследовательской деятельности попутно, в процессе учебной или практической педагогической деятельности крайне сложно. Необходима система формирования исследовательской деятельности студентов, которая позволит овладеть основными исследовательскими умениями и качественно подняться в своем профессиональном росте. Исследовательское умение – это умение применять соответствующий прием научного метода в условиях решения педагогической, методической и собственной исследовательской задачи. **К исследовательским умениям в области педагогической деятельности относят следующие умения:**

- **Аналитические** (умение анализировать психолого-педагогическую и методическую литературу, состояние педагогического процесса, результаты проведенной работы, существующие концепции образовательных систем и их отражение в содержании учебников и др.).

- **Диагностические** (умение изучать уровень обученности и воспитанности детей по существующим методикам, разрабатывать собственные методики и намечать критерии анализа).

- **Проектировочные** (умение спроектировать разные виды деятельности учащихся в определенных формах).

• **Исследовательские:** формулировка проблемы (установление противоречия); выдвижение гипотезы (условий разрешения проблемы и возможного изменения результата); проверка гипотезы (использование и создание экспериментальных методик); анализ полученных данных (рефлексия); обобщение (определение степени продвижения в решении проблемы); постановка изученной проблемы в новые условия (содержание, формы, деятельность).

• **Системные** (овладение методологией и культурой творческого саморазвития, которые включают интегративные процессы «самости»: самопознания, самоуправления, самосовершенствования, самореализации).

В рамках реализации непрерывного педагогического образования в Алтайском университетском школьно-педагогическом округе в 2003 г. на базе Каменского педагогического колледжа была создана лаборатория, назначение которой состоит в выработке составных концепции подготовки будущего учителя – исследователя в системы непрерывного педагогического образования. Основные задачи работы лаборатории: определение содержания и форм организации исследовательской деятельности студентов колледжа, создание условий для их эффективного внедрения, установление преемственных связей в формировании исследовательских умений студентов в непрерывном педагогическом образовании, определение механизма становления исследовательской компетентности.

Работа лаборатории строится в двух направлениях: подготовка преподавателей к осуществлению исследовательской деятельности (присвоение исследовательских умений, чтобы учить студента исследованию, необходимо научиться самому); организация исследовательской деятельности студентов колледжа.

На заседаниях лаборатории обсуждались вопросы, касающиеся специфики исследовательской деятельности, готовности студентов к ее овладению, роль исследовательских заданий в формировании исследовательских умений и возможность их включения в учебные дисциплины, особенности формирования исследовательских умений, специфика курсовых и дипломных работ в колледже. В результате работы лаборатории созданы комплексы исследовательских заданий для дисциплин каждого курса с постепенным усложнением характера задания, формы его выполнения:

- наблюдение за учебным занятием в школе, составление технологической карты анализа структуры и содержания занятия, используемых методов, приемов и средств обучения, способов организации учебно-познавательной деятельности;

- методологический анализ структуры и содержания учебного материала, упражнений и различных учебников; составление краткой аннотации на статью, монографию, учебное пособие;

- сравнение структуры и содержания сходных элементов знания, на

основе приемов аналогии, описание свойств нового объекта;

- диагностирование знаний, умений, навыков школьников на основе методов поэлементного и пооперационного анализа и др.

**Задания выполняют следующие функции:**

- **образовательную**, обращение к заданию, осуществление практических действий, связанных с анализом предложенного, выбором условий, задач и способов в процессе выполнения задания, ставят студента в позицию образующегося, поскольку исследовательское задание своим конечным результатом предполагает не просто разрешение заявленной (или построенной) ситуации, а качественное преобразование деятельностных характеристик будущего педагога;

- **обучающую**, которая выражается в том, что при выполнении заданий студенты приобретают не только новые знания об основах, но овладевают *способом построения нового знания*, исследуя ситуацию, условия появления знания и включая его в практическое действие;

- **развивающую**, выполнение задания предполагает *понимание* своего уровня в освоении педагогической (методической) деятельностью, *нахождение* в своем, небольшом опыте, точек несоответствия (разрыва) с существующими (идеальными) образами воплощения деятельности, *построение* своего видения в осуществлении необходимого действия, *воплощение* в практической деятельности, *рефлексия* выполненного задания, *преобразование* свой деятельности с учетом проведенной работы;

- **управляющую**, выполнение заданий позволяют не только раскрыть специфику педагогической деятельности, но и создать *условия* для будущего учителя в построении и присвоении *общей стратегии деятельности*, управлять ею с позиции субъекта;

- **диагностическую**, задания способствуют, с одной стороны, *установлению уровня* педагогической (методической) подготовки будущего учителя, а с другой, - *изменения отношения* обучающегося к процессу построения собственной деятельности, поскольку каждое выполненное задание позволяет пересматривать свои позиции, определять пути и средства ее преобразования;

- **контролирующую**, выполнение задания создает возможности для обучающегося проконтролировать процесс продвижения в освоении новым для него видом деятельности – педагогической (методической), установить качество выполняемого действия или деятельности, оценить свои возможности, сформировать ответственность за принимаемые решения и действия.

Предметом особого обсуждения были вопросы, связанные с выполнением курсовых работ различного характера (реферативного, практического, опытно-экспериментального).

Анализ практической деятельности студентов в колледже позволил выделить следующие **затруднения** в выполнении курсовых работ, а именно:

- выбор темы (основания в выборе темы);
- определение противоречий, позволяющих «увидеть» проблему;

- выбор типа курсовой работы в соответствии с готовностью студента в ее осуществлении;
- формулировка исследовательского аппарата (объект, предмет, цель, задачи, методы исследования);
- создание текста курсовой работы;
- презентация курсовой работы.

Выявленные затруднения послужили основанием в разработке технологии подготовки и выполнения курсовой работы. Особое внимание было уделено организации выбора темы для курсовой работы. В процессе обсуждения на лаборатории были выдвинуты следующие способы:

- По предложению преподавателя (при условии, если он ведет исследовательскую работу по какой-либо проблеме). Привлечение студентов к ее разработке позволит им увидеть творческий процесс изнутри.
- Выбор темы обусловлен разрешением ситуации, возникшей в практической деятельности в период педагогической практики (т.е. возникновение мотива к осуществлению исследовательской деятельности).
- Самостоятельный выбор темы с учетом познавательных интересов студентов.

Приемами, помогающими самостоятельно определить тему исследования, могут быть следующие:

- знакомство с аналитическими обзорами достижений науки;
- интервьюирование детей, студентов, учителей, преподавателей, работников образования;
- личностные проблемы;
- анализ пособий, учебников;
- обсуждение актуальных вопросов обучения и воспитания на занятиях, конференциях, семинарах.

Для определения противоречий, позволяющих выйти на проблему исследования, осуществлялась следующая работа:

- рефлексивный этап деятельности, связанный с анализом образовательной ситуации, школьной практики, собственного опыта движения в овладении основами педагогической деятельности, собственными желаниями и возможностями (хочу, могу, умею);
- анализ опыта работы учителей;
- прочтение существующих подходов теории обучения и воспитания в реальной образовательной практике.

Постановка проблемы предполагает ответ на вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Как отличать научную проблему от практической задачи? В проблеме находит отражение пробел в знании. Это знание о незнании.

Отдельным предметом рассмотрения на заседаниях лаборатории стал процесс становления исследовательской компетентности, что явилось зако-

номерным по отношению к процессу подготовки будущего учителя - исследователя. К постановке данного вопроса участников лаборатории натолкнуло обсуждение вопросов, связанных с выполнением студентами выпускной квалификационной работы (дипломной). Именно дипломное исследование является тем видом творческой работы, которое проявляет не столько сформированность отдельных исследовательских умений, а включенность будущего исследователя в исследовательскую деятельность, осуществление которой требует такого качества как компетентности. Проявление исследовательской компетентности свидетельствует о готовности учителя не только к осуществлению профессиональной деятельности, но и последующему самообразованию, самостановлению, самосовершенствованию.

**Исследовательская компетентность рассматривается в системе непрерывного педагогического образования как стержневая компонента, которая создает пути, формы развития, создает условия к изменению технологии обучения в вузе (взгляд на изучаемый предмет с позиции исследователя, а не ученика).**

**Исследовательская компетентность является принципом в педагогической деятельности**, так как учителю приходится постоянно действовать в ситуации неопределенности. Если учитель допускает наличие такой ситуации, то он работает в реальной ситуации. Если не допускает неопределенности, то он загоняет себя в схему, не справляется с ситуацией, может быть в итоге выключен из процесса самообразования.

Главная проблема исследования исследовательской компетентности – начало ее формирования: с момента, когда человек приобрел опыт педагогической деятельности, наступает время обучения его исследованию. В этом случае, человек в опыте присваивает схемы и не может от них отойти. Появление нового в школьной практике (содержание, подходы, технологии) не находит своего развития, потому что это новое не может быть усвоено схематично. Учитель познакомился с новой технологией, пришел в класс, наложил ее на свой процесс – результата желаемого нет. Включение новой технологии требует предварительного *исследования* собственного класса, своего опыта, своих возможностей, в результате которого происходят изменения в собственной педагогической деятельности: видение целей, изменение собственных позиций, изменение деятельности. Учителю необходима исследовательская компетентность.

Возможен второй вариант начала формирования исследовательской компетентности – это ее становление в процессе подготовки в вузе, когда студент становится в позицию не ученика, а исследователя в процессе изучения дисциплин, в овладении различными видами деятельности, в становлении собственной профессиональной позиции.

Формирование исследовательской деятельности студента (выпускника колледжа) в вузе потребует изменения в содержании данной работы, акцента

в выборе объектов для научного изучения, становления у некоторой части студентов научного исследования.

### Библиографический список

1. **Арнаутов, В. В., Сергеев Н. К.** История и современное состояние непрерывного педагогического образования / В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев // Преподаватель. – 2001. – № 2. – С. 4–11
2. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. // Преподаватель. – 2001. № 3. – С. 3–18
3. **Сергеев, Н. К.** Концепция непрерывного педагогического образования: от функциональной к личностной парадигме / Н. К. Сергеев // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 85–88
4. **Сухобская, Г. С.** Психологические факторы развития исследовательской позиции будущего учителя / Г. С. Сухобская // Научно-исследовательская деятельность в педагогическом колледже (Материалы научно-практической конференции) Под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – Иркутск – С-Петербург, 2003. – С. 7–9

УДК 378+340

**В. П. Соколов**

### ПРЕДПОСЫЛКИ И СТРУКТУРА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ

Профессиональная деятельность юристов направлена на обслуживание всего общества, государства, личностей и имеет правовой, социальный и деонтологический смысл. Система юридического образования в современной социокультурной ситуации неразрывно связанной с политическими, экономическими, социальными и духовно-нравственными изменениями, должна быть максимально ориентирована на органическое сочетание интересов общества, государства и личности. Следовательно, выпускник юридического вуза должен удовлетворять социальному заказу общества, представленному в виде квалификационных требований, изложенных в Госстандарте по обозначенной специальности. В вуз приходят юноши и девушки уже в определённой степени социально адаптированные к современным условиям развития общества и со сложившимся мировоззрением. Их взгляды, убеждения и целеполагание формировались в различных семьях, детских дошкольных

учреждениях и общеобразовательных школах. На основе получаемой информации из художественной литературы, радио, телевидения и из других источников у этих молодых людей уже имеются свои оценки происходящим вокруг событиями и явлениями. Однако миропонимание у них всё же разное, в зависимости от их генетической предрасположенности к широте мировосприятия, от позиции личности к активной и творческо-преобразовательной деятельности. Мотивация выбора своей будущей профессии у них тоже разная: от просто понравившегося благозвучного названия специальности – до некоторого представления о своей предстоящей работе и стремления как можно полнее освоить её [1]. В этой связи, наряду с передачей студентам знаний, умений и навыков по выбранной специальности, вуз должен реализовать особую функцию общества и государства по удовлетворению потребностей студента в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, по формированию у них гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии [2, с. 8].

Учитывая, что объектом профессиональной деятельности юристов являются события и действия, имеющие юридическое значение, неразрывно связанные с межличностными отношениями, выпускник-юрист обязан обладать комплексом деонтологических личностных качеств, предписанных Госстандартом. Поэтому обучение студентов-юристов должно быть нацелено на усвоение не только правовых норм по обеспечению правопорядка и юридической организации различных сфер жизни общества, но и должных профессионально-этических требований..

Известно, что деонтология (греч. *deon* – долг и *logos* – понятие, учение), как раздел этики, рассматривает проблемы долга и моральных требований. Деонтология исследует проблемы должного поведения людей в определённой области профессиональной деятельности в соответствии с требованиями социально-исторической практики и установленных норм [3; 4; 5; 11]. Этика состоит из базиса – аксиологии (моральных ценностей) и надстройки – деонтологии (следствие этих ценностей). Этика, как целое, и деонтология, как её составляющая часть, «не конкурируют между собой, а лишь создаются различно: этика – долгим воспитанием моральных ценностей, деонтология – сравнительно быстрым усвоением правил» [4, с. 37]. Деонтология, основываясь на нормативно-этическом прагматизме уставов, инструкций, корпоративных кодексов чести предписывает, как должно поступать в той или иной ситуации и как нельзя. «Профессиональная деонтология изучает принципы, нормы, закономерности профессионального поведения, обусловленные как социальными факторами, так и спецификой профессиональной деятельности, характером взаимоотношений профессионала с обществом, государством, гражданами (потребителями, обслуживаемыми), а также с членами своей профессиональной группы, и других социальных (профессиональных) групп» [5, с. 29].

Процесс формирования у студентов деонтологических личностных качеств и превращения их в устойчивые взгляды и убеждения, которые проявляются в отношениях к профессиональной деятельности, личностно-профессиональному самосовершенствованию, в действиях, поступках и поведении является деонтологической подготовкой. Деонтологическое поведение профессионала является императивным и нарушение их правил влечёт последствия в виде не только общественного осуждения, но и даже в постановке вопроса о профессиональной непригодности специалиста.

Сущностью деонтологической подготовки юристов является деятельность педагогов и обучающихся по усвоению студентами аксиологических парадигм, трансформируемых в должное профессионально-этическое поведение. **Результатом деонтологической подготовки юриста должна стать цельная личность, обладающая комплексом нормативных, личностных, психолого-педагогических качеств, предусмотренных квалификационными требованиями Государственного образовательного стандарта, а также гуманистической направленностью, социальным интеллектом, социальной ответственностью, самоопределением и индивидуальностью. Деонтологическая подготовленность является компонентом образованности юриста, частью его общей компетентности.**

При этом следует обратить внимание на отличие процесса деонтологической подготовки от воспитания. На государственном уровне условием воспитания является целенаправленное создание материальных, духовных и организационных условий для развития человека и становления личности с присущими ей социально – значимыми качествами. Эта задача конституционно возложена на государство. На уровне общества воспитание рассматривается как опосредованное воздействие общества на личность в целом. Такое влияние на личность является имманентным и является прерогативой гражданского общества. Воспитание на уровне микросреды предусматривает привитие индивидууму жизненно необходимых навыков поведения в семье, в детских дошкольных учреждениях. Воспитание в общеобразовательных (в том числе различных профильных) школах, в учебных заведениях среднего профессионального и высшего профессионального образования представляет собой специально организованную деятельность воспитателей и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Воспитание в локальном значении трактуется как решение какой-либо конкретной задачи в развитии человека. Такие описания понятия о воспитании, можно найти в любой учебной литературе по педагогике. При этом необходимо отметить, что в различных дефинициях о воспитании, почему-то не находится место роли государства в воспитательной деятельности. Поэтому воспитание представляется возможным рассматривать как целенаправленную организационно-законодательную и исполнительскую деятельность государства по созданию условий для развития человека и

становления его личностью, интериоризирующей социально значимые качества. При таком определении педагогической категории «воспитание» акцентируется внимание на государстве, как субъекте воспитательного процесса, а значит на его обязанностях и ответственности. Воспитание охватывает длительный период воздействия на человека: от его рождения до его нахождения в воспитывающей среде, отвечающей жизненно важным интересам общества. Известно, что целью воспитания является усвоение новыми поколениями общественно-исторического опыта и подготовки их к общественной жизни и активной трудовой созидательной деятельности в самом широком ракурсе.

Деонтологическая подготовка специалиста представляет для всего профессорско-преподавательского состава выполнение вполне определённой педагогической задачи: формирование у студентов конкретных, нормативных и профессионально-значимых личностных деонтологических качеств. Реализация этой задачи должна осуществляться в процессе обучения в виде усвоения обучающимися специально отобранных обществом и установленных государством деонтологических требований.

Юрист – профессия политическая, государственная, социальная и психолого-педагогическая. *Тезаурус деонтологических компонентов включает: гражданскую зрелость и высокую общественную активность; профессиональную этику, правовую и психологическую культуру; глубокое уважение к закону и бережное отношение к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству гражданина; высокое нравственное сознание, гуманность, твёрдость моральных убеждений и чувство долга; ответственность за судьбы людей и порученное дело; принципиальность и независимость в обеспечении прав и законных интересов личности, её охраны и социальной защиты; волю и настойчивость в исполнении и принятии правовых решений; чувство нетерпимости к любому нарушению закона в собственной профессиональной деятельности* [6]. «Деонтологические императивы, в основном, объективны и соответствие им – залог профессионального успеха каждого юриста. Забвение же этого обстоятельства ведёт к профессиональной деформации личности» [7, с. 257].

Многолетняя профессиональная деятельность автора этой статьи в правоохранительных органах и в высших учебных заведениях показывает, что после разрушения политико-воспитательной системы в юридических образовательных учреждениях советского периода педагогическая система деонтологической подготовки специалистов в новом постсоветском государстве не создана. Воспитательный процесс носит всё ещё аморфный характер на уровне лишь внеучебной работы. Анализ оценки социокультурной ситуации в России свидетельствует, что многие учёные, видные общественные, государственные, политические и религиозные деятели констатируют упадок

в нашем государстве не только нравственности в целом, но и потерю значимости таких категорий как долг, обязанность и ответственность, особенно необходимых для специалистов государственных и социальных сфер деятельности. С этим вполне можно согласиться. Однако справедливым будет отметить, что в последнее время воспитательные функции государства вошли в число приоритетных национальных направлений и по этому поводу принят ряд федеральных программ [8]. Концепцией модернизации российского образования до 2010 года воспитание провозглашено первостепенным приоритетом в образовании. Целью образовательного процесса должно стать формирование личности на основе гражданской ответственности правового самосознания, духовности и культуры, инициативы и самостоятельности, толерантности и способности к успешной социализации в обществе. Для реализации этих постулатов необходимо навёрстывать упущенное время и использовать все потенциальные воспитательные возможности, в том числе деонтологические.

Разделяя заключение В. М. Кукушина, что «деонтология – это междисциплинарная наука, складывающаяся на стыке профессиональной этики, социологии, морали» [5, с. 4], её можно рассматривать «как учебную и научную дисциплину, используемую в профессионально-нравственной подготовке кадров различных служб» [Там же]. В юридических вузах России такой дисциплины нет, как нет и организационной педагогической системы деонтологической подготовки, интегрированной в общий процесс обучения студентов.

В этой связи создалась необходимость разработки концептуальной модели деонтологической подготовки юристов. За её предпосылку взят общий итог научных дискуссий о том, «что педагогика сегодня нуждается не столько в изобретении новых средств, сколько в более или менее ясной мировоззренческой ориентации, позволяющей в полной мере использовать уже имеющиеся воспитательные средства для достижения общественно-значимых целей» [9, с. 111–112]. В данном случае одним из организационных и методологических средств деонтологической подготовки, как неотъемлемой части общего воспитательного и учебного процесса, может быть применён системный подход к обозначенному педагогическому явлению.

На основе теории педагогических систем В. П. Беспалько [10] представляется возможным рассмотреть педагогическую систему деонтологической подготовки юристов как подсистему (элемент) педагогической системы образования, неразрывно связанную с процессом образования и реализуемую в процессе образования. Схема её структуры как концептуальной модели представлена на рис. 1.

Необходимыми её элементами являются: 1 – деонтологические требования, предъявляемые квалификационной характеристикой ГОСТА к выпускнику юристу; 2 – цели деонтологической подготовки; 3 – студенты; 4 – профессорско-педагогический состав (педагоги); 5 – содержание деон-

тологической подготовки; 6 – организационные формы; 7 – дидактические процессы.

Социальный заказ общества, абитуриенты и выпускники-юристы являются элементами и одновременно подсистемами других социальных систем и существуют вне педагогической системы деонтологической подготовки юристов, но непосредственно с ней связаны, имеют влияние на неё и зависят от неё.

Тезисно раскроем сущность структуры деонтологической подготовки и дадим характеристику её элементам.

**Элемент 1.** Социальный заказ апостериорно трансформирован научно-педагогическими кадрами Министерства образования и науки РФ в нормативно-ориентирующую деонтологическую составляющую Государственного образовательного стандарта. Деонтологические требования, предъявляемые квалификационной характеристикой к выпускнику вуза, составляют основополагающий элемент системы. Этот элемент имеет предназначение задатчика, предписывающего сообразное функционирование других элементов педагогической системы деонтологической подготовки юристов.

От этого, изначально заданного исходного элемента, зависят все остальные элементы системы, имеющие между собой логические взаимосвязи.

**Элемент 2.** Ведущей идеей, объединяющей элементы, находящиеся в динамическом синхронном совершенствовании и целостном единстве обозначенной педагогической системы, является достижение поставленной цели деонтологической подготовки - сформированности цельной личности юриста, обладающей комплексом нормативно-ориентированных, личностных профессионально-нравственных качеств, предусмотренных квалификационными требованиями Государственного образовательного стандарта. ГОСТ по специальности «Юриспруденция» является основой разработки цели деонтологической подготовки юристов.

**Элемент 3.** На входе в открытую педагогическую систему абитуриенты, прошедшие соответствующие испытания, становятся студентами вуза и сами превращаются в качественно преобразовываемый элемент. Движущей силой этого трансформируемого элемента служит два преимущественных типа мотивации студента - мотивов познания и достижения. Здесь следует учитывать, что на результативность поставленной цели в деонтологической подготовке студента большое значение имеет его позиция и установка на активность, творческо-преобразовательную деятельность, саморазвитие, самосовершенствование и самоуправление..

Студент является объектом и одновременно субъектом, а также конечным продуктом – результатом всего деонтологического процесса. Показателем деонтологизации выпускника-юриста должна стать способность и готовность на уровне динамического алгоритма проявлять нормативно-ориентированные

профессионально-нравственные качества в служебной деятельности и повседневной жизни. Этого требует специфика профессии юриста. Деонтологический алгоритм действий особенно необходим в некоторых видах правоохранительной деятельности. При непредвиденных обстоятельствах в считанные минуты и даже секунды сотруднику правоохранительных органов приходится выбирать из множества вариантов единственно правильное решение. Например, в критической ситуации применить оружие на поражение. Или, наоборот, когда судья, имея определённый срок судебного разбирательства, должен вынести единственно верное постановление, согласуемое не только с юридическими нормами, но и деонтологическими. В деликатном положении оказывается адвокат, когда личная заинтересованность в получении материального вознаграждения за успешное завершение судебного разбирательства в пользу обвиняемого, должна соответствовать только объективному деонтологическому подходу в выборе способов защиты.

В приведённых примерах служебных действий профессионалов недостаточно лишь чисто юридических познаний. Необходим комплекс деонтологических качеств. Внутреннее деонтологическое содержание юриста на уровне подсознания позволяет правильно поступать именно так, чтобы его конкретные действия соответствовали бы аксиологическим и юридическим нормам. Именно деонтологическая сущность, имплицитно проявляющаяся и закрепляющаяся при неоднократном повторении, отличает юриста от бездушного человека - робота. Итак, на выходе из педагогической системы студент, официально ставший юристом, должен быть деонтологически сформированным и соответствовать поставленной цели.

**Элемент 4.** Профессорско-преподавательский состав (педагоги) для достижения поставленной цели воздействуют на студентов через дидактические процессы, вступая в субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Главным критерием оценки личности педагога наряду с общепрофессиональными знаниями, умениями, навыками и опытом должны быть значимые психолого-педагогические качества. Преподаватели-педагоги всех учебных дисциплин сами должны обладать компонентами деонтологической подготовленности. Преподаватели обязаны выполнять основные задачи педагогической деонтологии. Они должны знать и уметь реализовывать принципы, нормы и правила профессионального поведения и деятельности педагогов. Свои представления «о должном, допустимом, возможном, ценном, желательном, отвергаемом, порицаемом» [11, с. 15] педагог должен соотносить с требованиями своей профессиональной деятельности и профессии юриста. Элемент «педагоги» рассматриваемой системы характеризуется качеством деонтологической подготовленности самого профессорско-педагогического состава.

**Элемент 5.** Содержание деонтологической подготовки студентов состоит из тезауруса деонтологических компонентов, имманентных всем циклам

дисциплин: общих гуманитарных и социально-экономических, естественно-научных, общепрофессиональных и дисциплин специализации. Базовыми дисциплинами должны являться: Профессиональная этика, Социология, Психология и педагогика. Абсолютно все учебно-методические комплексы (даже по таким дисциплинам как Информатика и математика, Физкультура и т.п.) должны содержать интегрированные деонтологические компоненты в виде описанных целей и задач, детерминированных с преподаваемым предметом и предстоящей профессиональной деятельностью. В них должны быть предусмотрены критерии оценок деонтологической подготовленности будущих юристов.

**Элемент 6.** Организационные формы деонтологической подготовки студентов заключаются во внедрении деонтологических компонентов в содержание дидактического процесса через конкретные нормы, требования, указания, на которых строится учебный процесс. Она должна быть направлена на установление междисциплинарных связей, а также содержать действия по принятию решения, планированию, исполнению и контролю. Она являются составной и неотъемлемой частью общего педагогического процесса. Деонтологическая подготовка предусматривает необходимость её координации на факультетском и кафедральном уровнях. Эта целенаправленная работа должна начинаться с первой организационной встречи со студентами, с самого первого занятия с ними и заканчиваться выпуском. Организационные формы педагогической системы деонтологической подготовки юристов представляют алгоритмы действий по её управлению и функционированию.

**Элемент 7.** В системе деонтологической подготовки юристов главным технологическим звеном является дидактический процесс. В нем под руководством и управлением педагогов реализуются компоненты деонтологических требований. В результате педагогической деятельности преподавателей и обучающихся по достижению целей деонтологической подготовки происходит преобразование норм-требований ГОСТа в нормы-знания, нормы-установки и нормы-убеждения студентов, а затем в необходимость потребность юристов в деонтологическом поведении. Стратегия и тактика деонтологической направленности обучения студентов – юристов должна присутствовать на каждом занятии по каждой дисциплине. В этой связи следует отметить, что сам преподаватель должен обладать умением через когнитивное воздействие на студентов, вызывать у них позитивное мировоззрение и стремление обладать деонтологическими нормами. К сожалению бывает так, что, раскрывая вопросы общепрофессиональных юридических дисциплин, преподаватель не вызывает у обучаемых положительной мотивации и желания к преодолению трудностей, возникающих в обществе и государстве, не побуждает их к разрешению проблем. И, наоборот, умелое применение преподавателем конкретной деонтологической функции способствует реализации одного из

ведущих дидактических принципов – принципа воспитывающего обучения.

Структура педагогической системы деонтологической подготовки юристов включает принципы: достаточности элементов системы, стремления системы к совершенству, динамизации и взаимосвязи элементов системы. Основной задачей системы является преобразование студента через воздействие на него в процессе обучения и выпуск его в социум в качестве деонтологически сформированного специалиста. Работа системы деонтологической подготовки юристов должна осуществляться синхронно и согласованно со всеми её элементами внутри другой, более высокого порядка – системы профессионального образования. При этом она должна в целом переориентировать систему образования «с подготовки сначала законопослушных, государственнопослушных граждан, затем специалистов и потом уже личности в другую последовательность: подготовка человека – личности, гражданина, а вот на этой базе уже и специалиста» [12, с. 49]. Такое суждение, на мой взгляд, должно стать квинтэссенцией в методологическом подходе к деонтологической и профессиональной подготовке юристов.

### Библиографический список

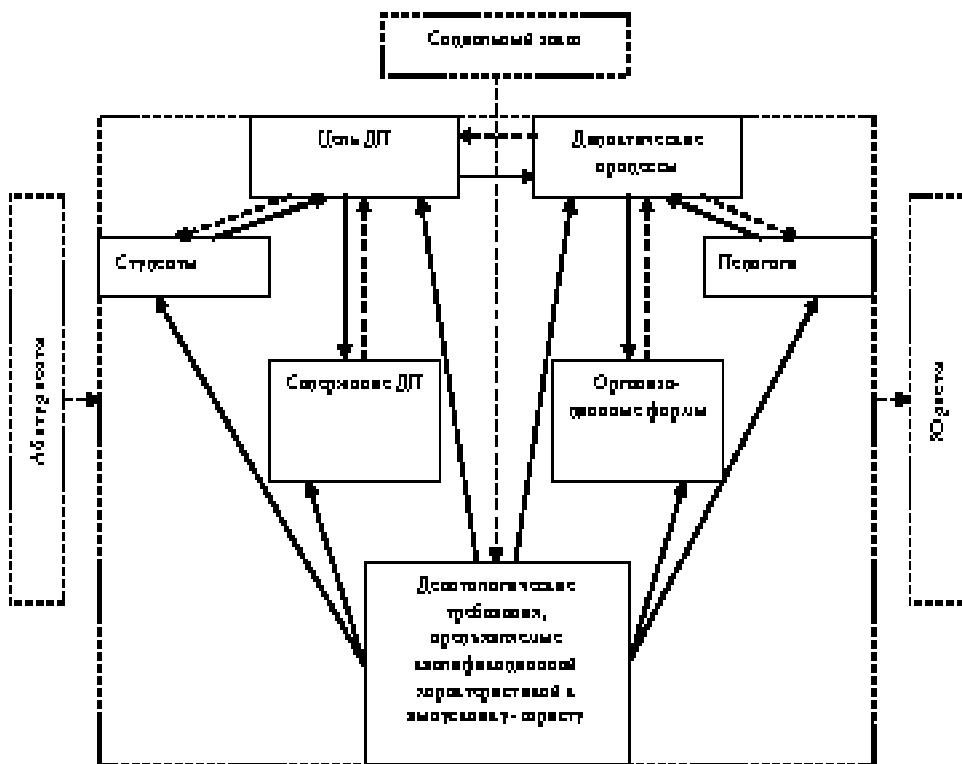


Рис.1. Структура педагогической системы деонтологической подготовки юристов

ДП - деонтологическая подготовка

1. **Соколов, В. П.** Деонтологический императив в формировании личности юриста / В. П. Соколов // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 308–310.
2. **Федеральный** закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08. 1996 № 125-ФЗ.
3. **Хридина, Н. Н.** Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой / Н. Н. Хридина – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. – 384 с.
4. **Зильбер, А. П.** Этика и закон в медицине критических состояний. Этюды критической медицины», т. 4 / А. П. Зильбер – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1998. – 560 с.
5. **Кукушин, В. М.** Полицейская деонтология / В. М. Кукушин. – М.: Академия МВД России, 1994. – 140 с.
6. **Соколов, В. П.** Анализ социокультурной ситуации в России как компонент теоретико-педагогического исследования деонтологической подготовки юристов / В. П. Соколов // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 44–52.
7. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 021100 (030501) – Юриспруденция. Квалификация – юрист. Утверждён Министерством образования Российской Федерации 27. 03. 2000 г. № гос. рег. 260 гум / сп.
8. **Самигуллин, В. К.** О формировании и развитии личности юриста. / В. К. Самигуллин // Ежегодный научно-практический доклад Российского Союза Юристов – М.: Издательская группа «Юрист», 2004. – С. 255-257.
9. **Стратегические** цели и аксиологический базис образования в XXI в. // Педагогика. – 2005. – № 10 – С. 110–114.
10. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
11. **Левитан, К. М.** Педагогическая деонтология. – Екатеринбург, Изд-во «Деловая книга», 1999. – 272 с.
12. **Мухаметзянова, Г. В., Надеева М. И.** Гуманизация образования, методологический подход // Гуманизация образования – императив XX в.: Сб. науч. тр. / ИЦ ПКПС Госкомвуза РФ. – Набережные Челны, – 1996. – Вып. 1. С. 44–51.

УДК 37,0+371

*М. А. Назарова*

## **ФАКТОРЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Для оптимизации процесса гуманитаризации естественнонаучного образования следует учитывать комплексное воздействие определенных фак-

спечающих взаимодействие, взаимное «прорастание», тесный «симбиоз» естественных и общественных наук. Эти механизмы ученый называет «вегетативным» и «гибридным» [16, с. 70]. Методологический аспект взаимодействия наук, по мнению автора, содержится в проникновении методов одной науки в другую, которая в этот момент испытывает некий методологический кризис. В таком случае сама методология науки начинает рассматриваться в новой познавательной ситуации не как наука о методах, а как учение об активности субъекта познания, что является важнейшим фактором гуманитаризации науки [16, с. 11].

*Принципы, на основе которых происходит интеграция естественно-научных и гуманитарных знаний, выделил Н. В. Земель. К ним относятся:*

*1) такой гуманитарный принцип, как диалогизм, открытый М. М. Бахтиным, в приложении к естествознанию приобретает черты дополнительности, «согласно которому исследуемый ученым мир требует взаимодополнительных описаний, что указывает на недостаточность одной-единственной точки зрения»;*

*2) принцип открытости, «нежесткости» систем научного знания;*

*3) принцип включения субъектов деятельности в контекст науки [6, с. 24].*

Итак, на современном этапе развития науки четко обозначается гуманитарный профиль общенаучных проблем (экология, космология, создание искусственного интеллекта и др.). Объекты познания представляют собой сложные комплексы, в которые в качестве неотъемлемой компоненты включен человек. Таким образом, можно констатировать факт взаимного обогащения естественных и гуманитарных наук, что способствует формированию целостной личной картины мира.

**Вторым вузовским фактором является ориентация на культурную парадигму образования.** Для обоснования этого фактора сошлемся на работу Л. П. Бугевой «Человек, культура и образование в кризисном социуме». Исследователь отмечает сложность процесса развития и становления личности в связи с тем, что человек взаимодействует сразу с несколькими, зачастую противоречивыми, мирами природного, социального и культурного. Его развитие возможно сразу в двух направлениях: восходящем и нисходящем, но какому из них пойти зависит от самого человека, его осознанного выбора. «Причем если первый путь, – пишет Л. П. Бугева, – требует значительных душевных усилий, образовательного труда, то второй реализуется при простом «снятии» образования или его минимализацией» [2, с. 83]. Автор отмечает, что разум и культура выполняют функцию механизмов торможения агрессивности человека: «Культура и разум – защитный механизм огромной силы, но их защитно-воспитательную силу необходимо поддерживать и стимулировать – и, прежде всего, через систему образования и просвещения» [2, с. 84].

Современное высшее образование находится в поиске культурной пара-

торов. *Факторы гуманитаризации естественнонаучного образования – это причины, действенные силы процесса гуманитаризации в естественнонаучном образовании.* Необходимо выделить факторы, под влиянием которых будет осуществляться гуманитаризация естественнонаучного образования.

**По способу организации и характеру воздействия на субъекты педагогического процесса условно данные факторы можно разделить на две группы: 1) внешние – социокультурные факторы и 2) вузовские, специально организованные в вузе.**

*Социокультурные факторы опосредованно воздействуют на гуманитаризацию естественнонаучного образования, они совпадают с факторами гуманитаризации и дегуманизации общественного развития.* Соответственно, можно выделить *технологический, экономический, социальный, культурный, научный и экологический факторы.* Их влияние необходимо учитывать, поскольку образование отражает состояние общества на определенном историческом, политическом и социальном этапе его развития, а также одновременно связано с теми процессами, которые происходят в науке.

Если *внешние факторы* опосредованно влияют на субъекты педагогического процесса, то *вузовские факторы*, наоборот, непосредственно воздействуют на субъекты педагогического процесса. Что следует из сущности самого педагогического процесса: *«Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии»* [11, с. 84]. При этом *педагогическое взаимодействие – это преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях* [11, с. 84]. Поэтому *вузовские факторы описывают деятельность преподавателя и студента.*

**Первым вузовским фактором является необходимость интеграции, междисциплинарного синтеза естественнонаучного знания и гуманитарного знания для становления личностной картины мира.** Пространство естественных и гуманитарных наук, должно быть единым, а не жестко отделяться, для обеспечения целостного восприятия мира человеком.

В. А. Лекторский, Ю. В. Яковец, Ю. А. Шрейдер и др. обосновывают новый тип интеграции наук на «принципиальном единстве исследовательских методов».

Так, например, Ю. А. Шрейдер, описывая единство и взаимосвязь естественных наук, отмечает их насущную необходимость в потребности в единой научной картине мира. Исследователь в качестве примера приводит два механизма, лежащих в основе создания новых научных областей и обе-

Корнетов Г. Б., Ловецкий Г. И., Лотман Ю. М., Розин В. М., Сагатовский В. Н., Хазова Л. В., Ушинский К. Д., Пирогов Н. И., Каптерев П. Ф., Водозовов В. И., Неклюев Н. И., Лесгафт П. Ф., Лавров П. Л., Кропоткин П. А., Запесоцкий А. С., Зеньковский В. В., Куликов В. Б., Бим-Бад Б. М. и др.).

В широком смысле культурологический подход определяет культурный контекст образования, пути взаимовлияния образования и культуры, его применение способствует формированию представлений о цивилизации, о многих самобытных культурах, помогающих создавать целостную картину мира и понимать чужую культуру. Л. В. Хазова пишет: «Культурологический подход к построению новой модели образования предусматривает включение в ее содержание идеи понимающей рефлексии, идеи об отказе от упрощенных рациональных схем решения культурных проблем, о критическом анализе собственных позиций, признании правомерности существования многих истин, умении строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс» [14, с. 21].

Понимающая рефлексия, критический анализ, принцип диалогизма являются основой отношений субъектов педагогического процесса в условиях информационно-коммуникативного общества.

**Гуманизация и гуманитаризация естественнонаучного образования требуют создания культурно-коммуникативной среды в вузе.** Для современной отечественной системы общего и профессионального образования более плодотворной является концепция средового подхода к воспитанию (Веряев А. А., Виноградов В., Песоцкий Ю. С., Синюк А., Холина Л. И., Шалаев В. К. и др.). В соответствии с требованиями этого подхода на базе учебного заведения необходимо создать среду обитания, в которой каждый обучающийся смог бы найти свою «культурную нишу». Психолого-педагогически грамотное управление такой средой обитания обеспечит формирование профессионально-необходимых личностных качеств. Таким образом, множественность индивидуальных объектов управления может быть заменена одним, фундаментальным объектом – воспитывающей средой. Исследованием данной проблемы занималась Л. И. Холина. С точки зрения Л. И. Холиной, среда – это пространственно-временная организация объективного мира, внешняя по отношению к объекту и оказывающая на него воздействие, влияя на его состояние и развитие [15, с. 142–146]. Любая среда по своему воздействию полифункциональна. Ее влияние на объект носит и образовательный, и воспитательный, и культурный характер.

Так, исследователи Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев занимаются созданием гуманитарной среды в инженерном вузе. Для них гуманитарная среда – это «совокупность организационных структур, педагогических технологий и традиций *alma mater*, направленных на формирование и развитие устойчивого гуманитарного интереса и морально-нравственных, творческих характеристик своих питомцев» [13, с. 50]. Они отмечают, что элементы

дигмы образования. Проблема состоит в том, что подобные парадигмы, как правило, ориентированы на общеобразовательные школы. Поэтому следует выделить те структурные компоненты, на основе которых будет спроецирована культурная парадигма образования вуза.

Проблема внутренней связи культуры, ее традиций, норм, стереотипов, общественной организации взаимодействия субъектов в образовании, с *психологической позиции рассматривается как проблема отношения «мира взрослых» и «мира детства»* (Орлов А. Б.) [10]. А. Б. Орлов делает категорический вывод о том, что «сейчас нельзя учить и воспитывать детей так, как взрослые делали это раньше» [10, с.102].

Ученый выдвигает новые принципы образования (как единство обучения и воспитания), основанные на гуманистически ориентированной парадигме образования. Сопоставление принципов, на которых основывается современное образование, и тех принципов, которые, как считает А. Б. Орлов, должны лечь в основу новой образовательной парадигмы показывает, что «центрированная на мире детства» образовательная парадигма А. Б. Орлова представляет собой идеальную модель образования, ее перспективу, основанную на полной педагогической и родительской ориентации на саморазвивающуюся личность («принцип свободы», «принцип диалогизма»). Именно эти принципы могут лечь в основу культурной парадигмы образования вуза.

Следующим принципом является культуроцентричность, в нем учитывается опыт человечества в освоении природного, социального и культурного миров. По мнению А. С. Запесоцкого и Б. М. Лига, культуроцентричность может быть методологической основой современного образования. Однако содержание этого принципа авторы определяют по-разному. А. С. Запесоцкий создает более обобщенную концепцию и считает, что культуроцентризм как методологическая основа образования предполагает понимание образования как ценностно-нормативной системы, формирующей «образ» личности как целостного и органичного субъекта культуры [5, с.62 – 66]. Б. М. Лига практически разрабатывает этот принцип и полагает, что «культуроцентричность выступает как обращенность к изучению культурных оснований жизнедеятельности личности (норм, ценностей, смыслов, типов поведения, традиций, идеалов), определяющих ее развитие в рамках существующей социокультурной действительности» [9, с.62]. При этом целью новой парадигмы образования, по мнению Б. М. Лига, будет являться формирование стремления личности к самореализации, саморазвитию, саморегуляции.

Существует точка зрения, что перевести образование в иное, культуросообразное, измерение можно через реализацию *культурологического подхода*, позволяющего представить человека в единстве социального и культурного начал, осуществляющего заинтересованное общение, диалог и сотворчество с другими людьми, культурой и природой (Хайдеггер М., Бубер М., Мид М., Батищев Г. С., Бахтин М. М., Библиер В. С., Валицкая А. П., Кон И. С.,

технологической образовательной среды учебных заведений состоит в гармонизации взаимодействия человека со своим природным, культурным и социальным окружением. Кроме того, культурно-коммуникативная среда имеет уровневую организацию, состоящую из периферийного, комплексного, ядерного уровней (Виноградов В., Синюк А.) [3].

Современному развитию общества соответствует целостная, способная к внедрению (с необходимой корректировкой) в образовательный процесс на всех его ступенях *культурная парадигма образования* Н. Б. Крыловой [8]. Данная культурная парадигма образования создана на основе общеобразовательной школы, однако ее можно адаптировать и для высшей профессиональной школы (табл. 1).

**Третьим вузовским фактором гуманитаризации естественнонаучного образования является изменение стандартизации образования в соответствии с его культурной парадигмой.**

Для этого следует разработать специальные требования к общей культуре обучающегося (на всех ступенях образовательного процесса), включить их в текст Государственных образовательных стандартов. По мнению исследователей общей культуры человека, требования к профессиональной культуре должны накладываться на требования к общей культуре для соответствующей ступени образования, поэтапные требования к общей и профессиональной культурам целесообразно выделить отдельным блоком в федеральной части Государственного образовательного стандарта, их формулировка должна осуществляться в модальности констатации, а не долженствования [7, с.6].

При этом разработка конкретных формулировок требований к общей и профессиональной культурам должна соотноситься с содержанием общей культуры человека на каждом возрастном этапе его развития, с учетом типа ведущей деятельности, социальной ситуации развития, роли взрослого, уровня психического развития человека.

Анализ Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения по общегуманитарному и социально-экономическому циклу дисциплин с позиции понятия *культура* показывает, что в содержании дисциплин гуманитарного цикла можно выделить следующие темы:

- в философии: многообразие культур, цивилизаций, форм социального опыта; человек в мире культуры; Запад, Восток и Россия в диалоге культур;
- в культурологии: культура и культурология, понятие и многообразие подходов к определению культуры, обыденное и теоретическое представления о культуре (философский, социологический, гуманитарный, культурно-антропологический подходы), культура и цивилизация; школы, направления, теории в культурологии, проблема типологии культур; история мировой культуры, история отечественной культуры;
- в социологии: влияние культуры на социальные и экономические от-

среды в опосредованной форме влияют на формирование личностных и профессиональных качеств специалиста.

**Итак, культурно-коммуникативная среда – это совокупность организационных мероприятий, в которых активно участвуют преподаватели и студенты, взаимовлияя, обогащая друг друга, с целью развития общей культуры каждого студента и, в частности, коммуникативной компетентности как ее составляющей.**

В настоящее время появились теории по проектированию высокотехнологической образовательной среды, которая создается с учетом экологических, технико-технологических, информационных, социальных, психологических и антропологических аспектов [12]. Общая стратегия создания высоко-

Таблица 1

Культурная парадигма образования в вузе

| Проблемные блоки культурологии образования в вузе    | Содержание проблемы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                    | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Принципы                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- принцип свободы;</li> <li>- принцип диалогизма;</li> <li>- культуроцентричность;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Культурное содержание и культурные формы образования | <ul style="list-style-type: none"> <li>- знания, направленные на осознание собственного миропонимания, поиск свое места в мире и себя как активного выразителя социально-позитивного отношения к миру (Природе, обществу, другим людям, труду, себе); понимание, сохранение и приумножение Красоты Мира – его гармонии, пропорции, многообразия, исключительности и т.д., самосовершенствование духовной жизни в процессе интерпретации общечеловеческих ценностей Добра, Любви, Верности, Чести, Достоинства, Долга, личной и социальной Ответственности, а также базовых культурных ценностей (альтруизма, дружелюбности, терпимости, эмпатии, самореализации, свободы, интереса, взаимопонимания, сотрудничества и поддержки), выступающие в качестве целей образования;</li> <li>- умения выразить перечисленные знания в адекватных условиях разнообразных ситуациях различного социального взаимодействия вербальной и невербальной форме и организовать собственное поведение, речевую и трудовую деятельность в соответствии с императивами, нормами (правилами, национальными традициями, этикетом и пр.), предписываемыми исторически обусловленными этапами развития общества с учетом предписания ролевых, статусных и позиционных отношений;</li> <li>- гуманистическая педагогика;</li> <li>- педагогика сотрудничества;</li> <li>- педагогика ненасилия;</li> </ul> |



ношения; культура как система ценностей, смыслов, образцов действия индивидов; обратное влияние экономики и социально-политической жизни на культуру; глобализация социальных и культурных процессов в современном мире; социально-культурные особенности и проблемы развития российского общества;

- в политологии: политическая культура;
- в русском языке и культуре речи: речевой этикет в документе; основные направления совершенствования навыков грамотного письма и говорения;
- в психологии и педагогике: образование как социокультурный феномен и педагогический процесс; семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности;
- в физической культуре: физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов [4] .

В разделе «Требования к знаниям и умениям» отмечается, что выпускник должен:

- понимать сущность культуры, ее роль в человеческой жизнедеятельности, иметь представления о способах приобретения, хранения и передачи социального опыта, базисных ценностей культуры;
- понимать соотношение наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании;
- знать исторические формы и типы культур, основные культурно-исторические центры, регионы мира, закономерности их функционирования и развития, знать историю культуры России, ее место в системе мировой культуры и цивилизации;
- уметь оценивать достижения культуры в историческом контексте, быть способным к диалогу как к способу отношения к культуре и обществу, освоить культуры области, региона, республики.

Материалы, отражающие культурное содержание образования, включены в различные учебные дисциплины, не систематизированы, не иерархизированы по степени усложнения, а в таких дисциплинах, как математика, физика, полностью отсутствуют.

Таким образом, можно заключить, что культура как форма общественного сознания отражена в содержании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения недостаточно полно и систематизировано, не сформулированы требования к общей культуре личности и к профессиональной культуре человека как будущего специалиста.

Можно констатировать, что данная проблема в системе образования не решена, это связано с тем, что современный этап развития культуры пока не имеет адекватной педагогической системы. Сложившиеся образовательные практики, нацеленные на передачу максимального объема знаний и не-

вания проходил эффективнее педагогам необходимо учитывать комплексное воздействие перечисленных факторов с целью прогнозирования оптимизации данного процесса.

### Библиографический список

1. **Алексашина, И. Ю.** Гуманистические ориентиры в содержании естественнонаучного образования /И. Ю. Алексашина // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования / Под ред. И. Ю. Алексашиной. – СПб.: Изд-во СПГУПМ, 1996. – С. 5–13.
2. **Быева, Л. П.** Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Быева // Философия образования / Под ред. А. Н. Кочергина. – М., 1995. – С. 83–86.
3. **Виноградов, В.** Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк. // Высшее образование в России. – 2000. – №2. – С. 40–43.
4. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования. – Изд. офиц. – М.: Гос. ком. Рос. федерации по высш. обр., 1995.–383 с.
5. **Запесоцкий, А. С.** Какого человека должна сформировать сегодня система образования? / А. С. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 45–60.
6. **Земель, Н. В.** Гуманитаризация естествознания как форма интеграции науки. Социальная экология и синтез научных знаний / Н. В. Земель. – Рига, 1988. – С. 24.
7. **Зимняя, И. А.** Общая культура человека в системе требований Государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М.: Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
8. **Крылова, Н. Б.** Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 269 с.
9. **Лига, Б. М.** Культуроцентрично ориентированная парадигма современного образования /Б. М. Лига //Философия образования. – 2006. – 2 (16). – С. 62 – 66.
10. **Орлов, А. Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики /А. Б. Орлов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1995. – 215 с.
11. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
12. **Песоцкий, Ю. С.** Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – №5. – С. 26–35.
13. **Петрунева, Р.** Гуманитарная среда в инженерном вузе / Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев // Высшее образование в России. – 1999. – №5. – С. 48–50.
14. **Хазова, Л. В.** Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты: Научное издание / Л. В. Хазова. – Красноярск: Изд-во КГТУ, 1997. – 184 с.
15. **Холина, Л. И.** Соотношение понятий образовательное пространство, обра-

зовательная система, образовательная среда / Л. И. Холина // Труды НГА-СУ. – Новосибирск: НГАСУ, 1999. – Вып. 3(4). – С. 142–146.

16. **Шрейдер, Ю. А.** Единство и взаимодействие общественных и естественных наук / Ю. А. Шрейдер // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук / Отв. ред. Б. М. Кедров, П. В. Смирнов, Б. Г. Юдин: Монография. – М.: Наука, 1981. – С.69–85.

УДК 370+372

**Т. В. Сафонова**

## ЁНТЕКСТНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Проблема повышения качества подготовки специалистов в высшей школе в настоящее время остро стоит перед педагогами. Особенно актуальной является проблема повышения качества подготовки будущих пилотов, о чём свидетельствуют авиационные катастрофы в Российской Федерации. Посадка самолёта ЯК-40 в условиях грозы и его выкатывание за пределы взлётно-посадочной полосы (Пенза, 2005 г.). Катастрофа самолёта АН-24 (Варандей, 2005 г.). Катастрофа самолёта А-320 (Адлер, 2006 г.). Катастрофа самолёта ТУ-154 в условиях грозы (Донецк, 2006 год). Катастрофа самолёта ТУ-134 (Курумоч, 2007 г.). Во всех этих случаях пилотам не удалось избежать опасных метеорологических факторов – грозы, ограниченной видимости, низкой облачности, не удалось обеспечить безопасность полётов, под которой понимается способность авиационной транспортной системы выполнять полёты без угрозы для жизни и здоровья людей, экологической безопасности и без имущественных потерь.

В настоящее время пилотам приходится принимать решения в условиях возрастающей роли экономического фактора, а безопасность полётов, к сожалению, отодвигается на второй план. Но ведь наивысшая ценность – это человеческая жизнь, поэтому обеспечение безопасности полётов всегда должно быть первостепенной задачей в авиации. Большую роль в обеспечении безопасности полётов в метеорологическом отношении играет метеорологическая подготовка будущих пилотов, которая осуществляется в Ульяновском высшем авиационном училище гражданской авиации и других авиационных учебных заведениях.

Метеорологическая подготовка будущих пилотов – это формирование их готовности к обеспечению безопасности полётов в метеорологическом отношении. Речь идёт о метеорологической готовности – готовности правильно использовать метеоинформацию и качественно оценивать метеообстановку. Метеорологическая подготовка будущих пилотов связана с двумя аспектами

проблемы человеческого фактора в авиации – профессиональным аспектом и воздушной средой. По данным Международной организации гражданской авиации, каждое третье авиационное происшествие из четырёх в мире является результатом человеческого фактора, т. е. ошибочных действий человека, которые могут быть следствием недоученности пилотов.

Профессиональный аспект человеческого фактора включает в себя ошибки, обусловленные принятием пилотами неверного решения, неадекватного возникшей ситуации и связанного с неправильным использованием метеоинформации и с некачественной оценкой метеообстановки, характеризующейся совокупностью метеорологических факторов. В понятие воздушной среды включаются влияющие на полёты метеорологические факторы: сдвиг ветра, обледенение, атмосферная турбулентность, грозы и т. д. Недоученность, низкое качество метеорологической подготовки будущих пилотов может проявиться в их будущей профессиональной деятельности, способствуя принятию неправильных решений. Таким образом, для снижения негативного влияния человеческого фактора на безопасность полётов, необходимо повысить качество метеорологической подготовки будущих пилотов.

Мы считаем, что **успешность метеорологической подготовки будущих пилотов значительно повысится, если она будет осуществляться на основе интеграции контекстного и компетентностного подходов [1].** Интеграция подходов представляет собой объединение их в целое, представляющее собой новую позицию и обладающее новыми предпосылками решения проблемы качества подготовки. Эту новую позицию мы называем контекстно-компетентностным подходом, который служит теоретико-методологической основой контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов.

**Специфика введённого нами понятия «контекстная метеорологическая подготовка» заключается в том, что оно является системным и включает обучение авиационной метеорологии и воспитание будущих пилотов, обозначая целостный процесс совместной деятельности преподавателя и обучающихся – курсантов, на каждом этапе которого происходит трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную или квазипрофессиональную деятельность, формируется метеорологическая готовность будущих пилотов, характеризующая их профессиональную компетентность.** Модель контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов, разработанная нами, отражает её концептуальную, содержательную и процессуальную стороны (рис. 1). Метасистемой по отношению к модели является образовательная среда – многофакторное пространство, в котором происходит формирование профессиональной компетентности будущих пилотов и которое определяется спецификой авиационного учебного заведения. **Мы сформулировали, опираясь на теорию контекстного обучения, следующие принципы контекстной**

**метеорологической подготовки будущих пилотов:**

1. **Принцип личностного включения** будущего пилота в совместную деятельность с преподавателем и другими курсантами, который предполагает педагогическое обеспечение такого включения и отражает личностный подход.

2. **Принцип диалогичности** выражается в ведущей роли совместной деятельности и отражает диалогический подход.

3. **Принцип системности**, отражающий системный и личностный подходы, предполагает единство обучения и воспитания будущих пилотов, а также адекватность форм организации подготовки её цели, содержанию, методам и средствам.

4. **Принцип проблемности** содержательной и процессуальной сторон контекстной метеорологической подготовки соответствует проблемному подходу.

5. **Принцип открытости** предполагает педагогически обоснованное сочетание и системное применение любых педагогических технологий и соответствует системному и полипарадигмальному подходам.

6. **Принцип компетентностной направленности** выражается в направленности контекстной метеорологической подготовки на формирование профессиональной компетентности будущих пилотов и соответствует компетентностному подходу.

7. **Принцип моделирования** в совместной деятельности преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом ситуаций профессиональной деятельности пилотов отражает контекстный и деятельностный подходы.

Таким образом, принципы контекстной метеорологической подготовки отражают различные подходы в образовании, т. е. можно говорить о полиподходности в подготовке будущих пилотов. Вместе с тем, в системе принципов контекстной метеорологической подготовки **мы выделяем два системообразующих принципа: компетентностной направленности и моделирования ситуаций профессиональной деятельности пилотов.** Первый принцип относится к цели подготовки, а второй принцип отражает её сущность, заключающуюся в моделировании ситуаций профессиональной деятельности пилотов, которое является средством трансформации учебной деятельности в учебно-профессиональную или квазипрофессиональную деятельность. **Четыре взаимосвязанных контекста в подготовке – профессиональная деятельность пилотов, наука авиационная метеорология, нормативные документы, безопасность полётов – это факторы, определяющие смысл и значение метеорологической подготовки будущих пилотов в целом, её компонентов и процессуальных этапов.**

Целью и результатом контекстной метеорологической подготовки является метеорологическая готовность будущих пилотов как системное многофункциональное личностное новообразование, включающее мотивационную, теоретическую и практическую составляющие, которые проявляются

в профессиональной компетентности пилотов. **Мотивационная метеорологическая готовность** будущих пилотов – осознание ими необходимости и значимости правильного использования метеоинформации и качественной оценки метеообстановки в будущей профессиональной деятельности. **Теоретическая метеорологическая готовность** – вооружённость будущих пилотов знаниями метеорологических факторов, форм предоставления метеоинформации, а также нормативными и процедурными знаниями о том, почему и как пилоты должны оценивать метеообстановку. **Практическая метеорологическая готовность** – владение курсантов умениями и навыками использовать метеоинформацию и оценивать метеообстановку в целях обеспечения безопасности полётов.

**Содержание контекстной метеорологической подготовки включает два компонента:** *содержание учебного материала дисциплины авиационной метеорологии и ситуации профессиональной деятельности пилотов.* Использование личного опыта работы в качестве авиационного синоптика, изучение профессиональной деятельности пилотов, общение с пилотами позволило автору статьи **выделить четыре группы тех ситуаций деятельности пилотов, в которых требуется проявление метеорологической готовности:** 1. Принятие решения на вылет, взлёт, посадку, продолжение полёта по маршруту. 2. Оценка условий погоды в полёте. 3. Тренировочные полёты и полёты с целью подтверждения минимума. 4. Разбор полётов, выявление причин нарушения регулярности полётов, задержек вылетов, посадок на запасной аэродром; расследование авиационных происшествий и инцидентов.

Моделирование ситуаций профессиональной деятельности пилотов осуществляется на языке науки авиационной метеорологии, которая изучает закономерности влияния метеоусловий на полёты и разрабатывает теоретические основы метеообеспечения полётов. Объектом науки является часть атмосферы, где осуществляются полёты, а предметом – закономерности влияния метеорологических факторов на полёты. Профессиональная деятельность пилотов определяет содержание учебного материала дисциплины авиационной метеорологии для будущих пилотов, отличающееся от содержания этой дисциплины для будущих метеорологов, поскольку задачи, которые решаются пилотами и метеорологами в их профессиональной деятельности, различаются. Кроме того, различается образовательная среда, в которой происходит формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Связующим звеном между профессиональной деятельностью пилотов и наукой авиационной метеорологией служат нормативные документы, к которым относятся: 1) Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [2]. 2) Наставление по метеорологическому обеспечению гражданской авиации России [3]. 3) Наставление по произ-

водству полётов в РФ [4]. Образовательный стандарт является нормативной моделью, в которой отражены особенности деятельности пилотов и требования к содержанию метеорологической подготовки. В наставлениях изложена суть концепции предотвращения авиационных происшествий и обеспечения безопасности полётов.

**Специфика контекстной метеорологической подготовки заключается в движении деятельности курсантов от учебной к учебно-профессиональной или квазипрофессиональной на каждом этапе подготовки:** информационном, практическом, этапе самостоятельной работы и диагностическом, а также во всех формах подготовки, к которым относятся контекстная лекция, деловая игра, имитационный тренинг, курсовая работа.

*На информационном этапе* подготовки, целью которого является формирование мотивационной и теоретической готовности будущих пилотов, происходит трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную совместную деятельность, благодаря реализации семиотической обучающей и социальной воспитывающей моделям. Ведущей формой организации является лекция, а основными методами – проблемный и диалогический. Обсуждая с преподавателем в процессе диалогического общения ситуации деятельности пилотов, курсанты, с одной стороны, находятся в позиции обучающихся, а с другой стороны – в позиции пилотов, хотя не всегда осознают это. *Семиотическая обучающая модель*, являясь результатом моделирования предметного и нормативного содержания деятельности пилотов, включает: содержание нормативных документов и учебника контекстного типа по авиационной метеорологии, описание ситуаций деятельности пилотов; задачи и задания; вербальные, наглядные, аудиовизуальные средства. При реализации семиотической модели применяются проблемный, информационный и диалогический методы. *Социальная воспитывающая модель* используется в качестве средства формирования мотивационной готовности и социально-профессиональной компетентности будущих пилотов, отражая социальное содержание профессиональной деятельности. Социальная модель включает профессиональные ситуации общения, взаимодействия пилотов между собой и с метеорологами, являясь средством формирования профессиональных мотивов, социальных ценностей, ответственности, дисциплинированности, терпимости.

*На практическом этапе*, цель которого – формирование мотивационной и практической метеорологической готовности будущих пилотов, происходит трансформация учебной деятельности курсантов в квазипрофессиональную совместную деятельность преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом посредством реализации имитационной обучающей модели и социальной воспитывающей модели. *Имитационная обучающая модель* отражает социальный опыт, способы профессиональных практических действий пилотов, используемые в реальных ситуациях их профессиональ-

ной деятельности. Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре, в которой разыгрываются реальные ситуации профессиональной деятельности пилотов. Квазипрофессиональная совместная деятельность характеризуется тем, что преподаватель исполняет роль авиационного синоптика, курсанты действуют в имитируемых производственных ситуациях почти как пилоты, ясно осознавая свои задачи и функции. В квазипрофессиональной деятельности курсанты находятся не только в позиции обучающихся, но и в позиции пилотов, но в отличие от учебно-профессиональной деятельности, курсанты хорошо осознают свою позицию пилотов, играя их роль, вследствие чего в этой деятельности наиболее интенсивно происходило приобщение курсантов к профессиональной деятельности пилотов.

**На этапе самостоятельной работы** происходит трансформация самостоятельной учебной деятельности курсантов в учебно-профессиональную деятельность в процессе их подготовки к лекциям, лабораторным занятиям в форме деловой игры и имитационного тренинга, в ходе выполнения курсовой работы и при подготовке докладов к научно-практической конференции. Трансформация деятельности происходит в связи с изменениями мотива и предмета деятельности: познавательный мотив трансформируется в профессиональный мотив, а предметом деятельности становится не учебная информация, а модель профессиональной ситуации, в которой пилотам приходится использовать метеоинформацию и оценивать метеообстановку. Выполняя учебно-профессиональную деятельность, курсанты находятся в двух позициях: обучающихся и пилотов, причём своё положение в позиции пилотов курсанты не всегда ясно осознают. Учебно-профессиональную деятельность курсантов на этапе самостоятельной работы можно назвать самостоятельной условно, поскольку организатором и руководителем этой деятельности является преподаватель. Побудителями самостоятельной учебно-профессиональной деятельности курсантов служат следующие факторы: 1) деятельность преподавателя при исполнении им роли авиационного синоптика; 2) смыслообразующие контексты профессиональной деятельности пилотов; 3) модульно-рейтинговый метод контроля и оценки метеорологической готовности курсантов. Ведущим методом на этапе самостоятельной работы служит исследовательский метод, а основным средством формирования метеорологической готовности является семиотическая обучающая модель.

**Диагностический этап** контекстной метеорологической подготовки выполняет рефлексивную функцию в подготовке и функцию обратной связи в системе этапов, корректируя процесс подготовки, стимулируя, благодаря модульно-рейтинговому методу, самостоятельную учебно-профессиональную деятельность курсантов. На диагностическом этапе происходит трансформация рефлексивной учебной деятельности курсанта

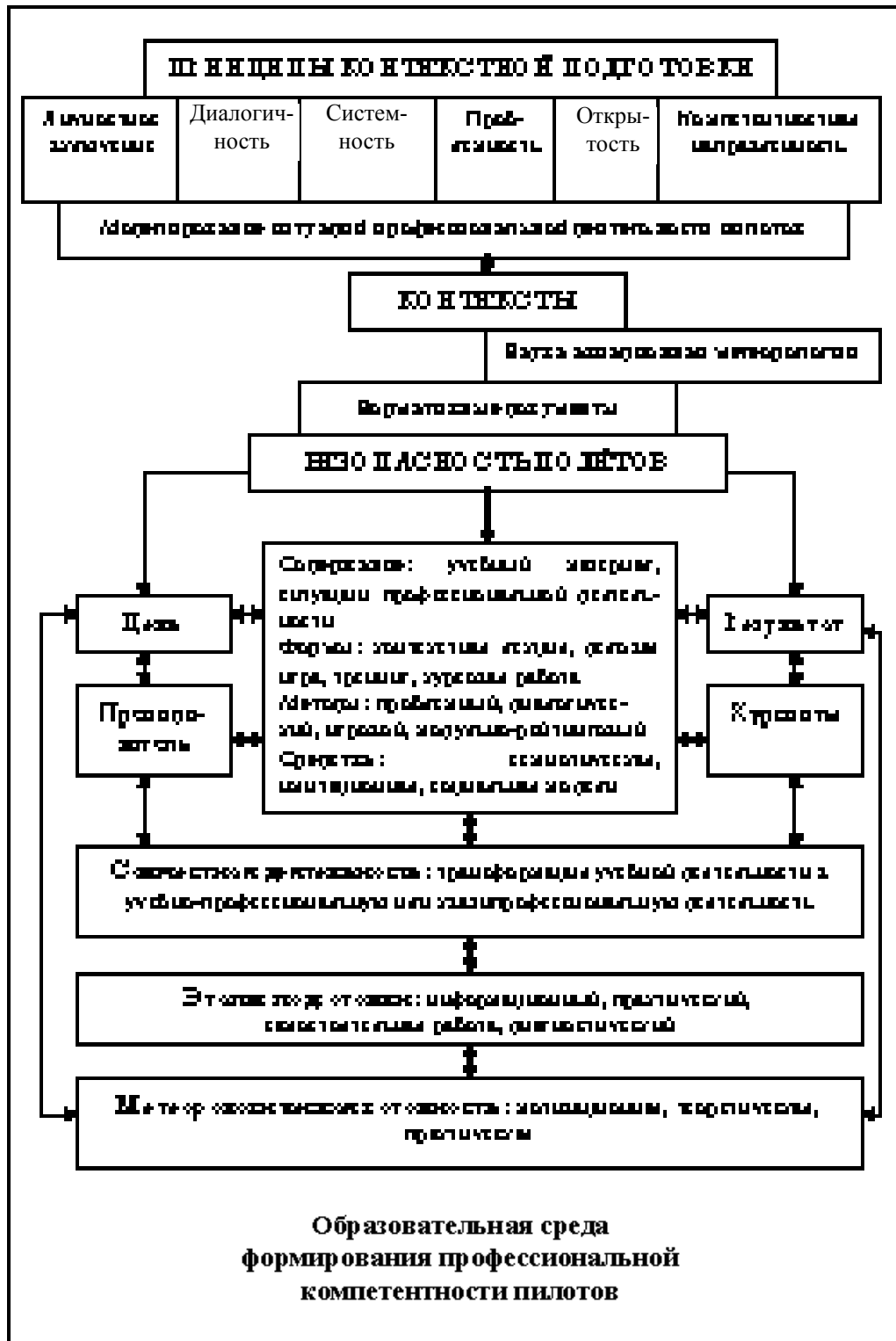


Рис.1. Модель контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов

в учебно-профессиональную рефлексивную совместную деятельность преподавателя и курсантов, в процессе которой оцениваются уровни сформированности мотивационной, теоретической и практической метеорологической готовности курсантов к профессиональной деятельности пилотов. Итак, на диагностическом этапе происходит трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную деятельность. Педагогические условия для такой трансформации создаются благодаря использованию при составлении заданий контрольной работы, тестовых заданий, экзаменационных вопросов контекстов профессиональной деятельности пилотов: полёт воздушного судна на эшелоне, взлёт, посадка, анализ авиационных происшествий, особые случаи в полёте, особые условия полёта и др.

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели контекстной метеорологической подготовки курсантов в Ульяновском высшем авиационном училище гражданской авиации (институте) показала, что эта подготовка является более успешной, чем традиционное обучение будущих пилотов авиационной метеорологии.

### Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвёртому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 160500 – Аэронавигация – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2005. – 51 с.
3. **Наставление** по метеорологическому обеспечению гражданской авиации России (НМО ГА-95). – М.: Росгидромет, 1995. – 156 с.
4. **Наставление** по производству полётов в РФ (НПП ГА-85). – М.: Воздушный транспорт, 1985. – 285 с.

УДК 370+373

*Е. В. Ушакова*

### К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

С давних времен культура и образование находятся в тесной взаимосвязи. Понимая под образованием «процесс приобщения к культурно детермини-

рованными путями решения тех задач, с которыми связана жизнь человека», осознав, «всеобщность таких задач выступает условием существования образования как особого вида социальной практики, частично воплощенной в жизни института образования» [4. с. 63.], современное общество предъявляет новые требования к системам, формирующим человека.

Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством за определенный период своей истории. Ребенок рождается в момент, когда возделывание («культура» с лат. «возделывание») окружающей действительности находится на каком-то достигнутом уровне, и, чтобы войти в контекст данной культуры и жить вместе с людьми и обществом в гармонии, ребенок вынужден освоить (приобрести знания о культуре общества, в котором он живет), усвоить (научиться взаимодействовать с обществом на данном уровне его развития) и присвоить (принять основные ценности общества) этот мир в его современном культурологическом варианте. Воспитание можно определить как вхождение ребенка в контекст современной культуры. Но такое вхождение не совершается без помощи взрослых, в частности, без помощи педагогов, которые профессионально оснащены умениями вводить ребенка в контекст культуры. Поэтому воспитание – это вхождение ребенка в современную ему культуру с помощью педагога, вместе с педагогом [11].

Культура не единый монолит, – пестрое динамическое образование, результат самых разнообразных достижений человечества: материально-технических, духовных, гигиенических, социальных, индивидуально-психологических и т. д.

Культура воспитания – это организация жизни ребенка в соответствии тем высочайшим достижениям, которые произведены человечеством на данный момент взаимодействия с детьми. Если культура предписывает современнику «платье доброжелательности» в минуты общения с другим человеком, то именно такое достижение должно стать достоянием каждого ребенка и самого педагога.

Культура – многоуровневое явление, многослойный феномен. Будучи носителями культуры XX–XXI вв., мы тем не менее представляем культуру вполне очерченной социальной группы, определенного слоя членов общества.

«Учитель – живой представитель одного из слоев культуры, не робот, не модель, не запрограммированная машина, не компьютер. Он несет в себе индивидуальное представление о культуре, воспроизводя мнения и традиции социальной группы, которую он представляет. Он строит общение в соответствии с представлением о достойном, утвердившемся в этой группе.

Культура существует благодаря постоянным физическим и духовным усилиям человека, она продукт их творчества, ежеминутного воспроизводства того, что однажды достигнуто. Ее нельзя предметно передать в готовом виде, как сундук с добром. Субстанция культуры – в человеческом *дейтельном*

*воспроизводстве культуры.*

Процесс вхождения в культуру вместе с ребенком – это совместная деятельность педагога-субъекта с ребенком-субъектом. Педагогу не приходится тащить за собой объект сопротивляющийся, он лишь помогает субъекту, который хочет подняться к высотам культуры» [11].

В современном научном знании феномен культуры рассматривается в разных аспектах: философско-антропологическом, как выражение человеческой природы, формирующей культуру; деятельностном, раскрывающем механизм зарождения и развития культуры; социологическом, определяющем культуру в сопоставлении ее с человеком, природой, обществом. С точки зрения системно-целостного и деятельностного подходов культура рассматривается как продукт общества, важнейший аспект общественной жизни, который обеспечивает накопление и передачу ценностей последующим поколениям. Возникнув в процессе практически преобразующей деятельности человека, культура способна вбирать в себя и накапливать общечеловеческий опыт.

При всем многообразии трактовок феномена культуры можно выделить общие позиции: культура является способом и результатом человеческой деятельности, поскольку главным источником ее развития является созидательная деятельность общественного человека; она представляет собой сложное, многофункциональное социальное явление и оказывает существенное влияние на общественное производство, отношения, формирование личности; сущностью культуры является гуманистическая, общечеловеческая направленность на общественные ценности, усваиваемые личностью в процессе ее социализации.

Таким образом, **культура рассматривается как обусловленная способом материального производства активная творческая деятельность людей по освоению окружающего мира, в процессе которой производятся, сохраняются, распределяются и потребляются социальные ценности и нормы.** Данный подход к пониманию феномена культуры обосновывает деятельностную сущность культуры и конкретизирует представление о человеке как субъекте культуры. Процесс развития личности обуславливается общественно преобразующей деятельностью, в которую она включена. Деятельность человека, таким образом, выступает тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в новообразования личности. Этим и обеспечивается реализация деятельностного подхода к процессу формирования культуры личности.

Следовательно, **под культурой личности понимается высокая степень развитости «сущностных сил» человека и способов их реализации в творческой деятельности по созданию и потреблению материальных и духовных ценностей.** В процессе и результатах практической преобразующей деятельности человека раскрывается единство противоположностей

феномена культуры: опредмечивание «сущностных сил» человека и его деятельности в продуктах этой деятельности и распредмечивание, т. е. освоение воплощенных в ценностях культуры «сущностных сил» и их превращение в социально значимые качества для субъекта. Поэтому культура личности представляет собой уровень знаний, развития духовных сил личности, ее активную позицию, способность к преобразованию себя и окружающего мира. *Культура личности – комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций), которые позволяют человеку жить в гармонии с природой, обществом и самим собой.* Не только социальная среда и объективные обстоятельства формируют личность, но и сам человек, изменяя среду, условия своего существования, изменяется и развивается. Это означает, что формирование культуры личности – процесс управляемый, он обусловлен конкретными профессиональными и социальными требованиями общества.

Поскольку культура представляет собой совокупность способов творческой деятельности человека в области материального и духовного производства, а также результат этой деятельности, следовательно, речевая культура личности – это отражение речевой культуры общества конкретным человеком, при котором речевая культура является качественным показателем его развития.

Человек, как субъект и объект речевой культуры, в своих интересах, ценностях, ориентирах, потребностях и поступках отражает уровень культуры общества, в котором он живет. В то же время приобщение личности к речевой культуре общества развивает ее духовные потребности, формирует интеллектуальные, нравственные, эстетические интересы, отражает внутреннее богатство.

Являясь понятием исторически конкретным, речевая культура отражает уровень принятых в обществе речевых норм.

Таким образом, с точки зрения социологического подхода к пониманию речевой культуры личности, она может трактоваться как результат прямой экстраполяции общественных интересов на человека.

Поскольку культура личности представляет собой показатель освоения ею материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством, а также способов и форм их производства, под *речевой культурой личности мы понимаем степень освоения ею культурно-речевых ценностей и овладения навыками их реализации в практике.*

Являясь продуктом социального развития, личность аккумулирует в себе достигнутый обществом уровень речевой культуры и воплощает в своем поведении требования, языковые и речевые нормы, принятые в обществе. На основании чего мы заключаем, что речевая культура учителя представляет собой результат овладения им принятыми в обществе нормами литературного языка, требованиями профессиональной этики, в результате чего формиру-

ется его «Я»-концепция в культуре.

В отечественной педагогике сформулированы основные принципы профессиональной подготовки учителя, важнейшими из которых являются: а) непрерывность педагогического образования, сочетающая единство трех этапов – допрофессиональной подготовки, базового профессионального образования и послевузовское профессиональное совершенствование; б) единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития учителя в условиях гуманитаризации педагогического образования; в) опережающий характер развития педагогического образования; г) гуманизация и демократизация педагогического образования, предполагающая развитие инициативы и творчества участников педагогического процесса; д) ориентация на творческую деятельность каждого учителя посредством обеспечения дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к его подготовке.

Данные принципы обусловили теоретико-методологические позиции разработки концепции педагогического образования, наиболее полно и глубоко отраженные в трудах В. А. Славина. Среди ведущих называется системный подход, обеспечивающий максимальную активность всех основных структурных компонентов личности учителя в их единстве и целостности. Культурологический, по мнению ученого, создает предпосылки для самоопределения личности студента в культуре. Культурологический подход к отбору содержания высшего педагогического образования обеспечивает возможность формирования у будущих учителей ценностей культуры, искусства, морали. Данная установка на содержание педагогического образования в многообразном и всестороннем контексте педагогической деятельности воплощает идеал высокой речевой культуры учителя. Обращенность к культурологическому подходу в подготовке учителя служит содержательным ориентиром в разработке модели формирования профессионально-речевой культуры учителя.

Одной из ключевых особенностей структурирования процесса формирования профессиональной культуры учителя является построение его на основе личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В работах основателей этих подходов – О. А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, М. М. Левиной, В. А. Славина, Е. Н. Шиянова и др. – в качестве единицы педагогического действия рассматривается педагогическая задача, решение которой реализуется в форме практически преобразовательного акта – поступке. Формирование педагогической культуры, таким образом, основывается на воспроизведении деятельности будущего учителя, посредством которой он присваивает исторически сформировавшиеся духовные потребности, общечеловеческие ценности, необходимые для формирования профессионального облика учителя и включения его в реальную профессиональную деятельность. Личностно-ориентированный

подход к профессиональной подготовке учителя позволяет рассматривать взаимодействие различных гуманитарных систем, включенных в процесс образования. Результатом этой подготовки является такой уровень культуры учителя, когда те или иные формы из внешних регуляторов поведения превращаются во внутренние потребности, когда объективные (общечеловеческие) требования и индивидуальные ориентации личности гармонично сочетаются в деятельности и поведении.

«Педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок – его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека» [1, с. 7].

Педагогическая культура – это динамическая система ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя. В качестве компонентов этой системы, подлежащих оценке, Е. В. Бондаревская выделяет:

- педагогическую позицию и личностные качества;
- профессиональные знания и культуру педагогического мышления;
- профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности;
- саморегуляцию личности и культуру профессионального поведения педагога [1, с. 29].

Вслед за В. С. Ильиным и И. Я. Лернером Е. В. Бондаревская выделяет содержание профессиональных знаний.

1. Методологические (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации, обучения и воспитания).

2. Теоретические (знание целей, принципов, содержания, методов и форм педагогической деятельности и закономерностей формулирования и развития личности ребенка).

3. Методические (знание способов и приемов обучения и воспитания).

4. Технологические (знание способов и приемов обучения и воспитания).

«Эти профессиональные знания сами по себе не определяют педагогическую культуру учителя. Она определяется отношением к этим знаниям, умениям учителя распорядиться ими, использовать их для своего профессионального роста. Только в том случае, когда знание перейдет в разряд убеждений, оно станет руководством к действию и только в этом случае оно является показателем педагогической культуры учителя. Таким образом, чтобы стать компонентами педагогической культуры, профессиональные знания должны использоваться как компоненты педагогического мышления» [1, с.81–82].

Неотъемлемой чертой современной педагогической культуры учителя является новое педагогическое мышление – мышление критическое, в основе которого находится выявление противоречий между образовательной системой и личностью учащегося и поиск путей их преодоления в пользу последнего. Это мышление с позиции ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса, ориентированное на его интересы, потребности и развитие.

Важной особенностью нового педагогического мышления является его творчески созидательная направленность на разработку эффективных методик и технологий обучения и воспитания, имеющих альтернативный, по отношению к традиционным, характер. Новое педагогическое мышление – это проблемно-вариативное мышление, предполагающее возможность многовариативного достижения целей обучения и воспитания как одну из исходных своих посылок.

«Культура педагогического мышления проявляется в умении оценивать возможности каждого педагогического средства и выбирать оптимальный вариант их сочетания с учетом особенностей объекта воспитания – личности ученика и коллектива, условий, в которых происходит воспитательный процесс, в умелом сочетании коллективных и индивидуальных форм воспитания, реализации индивидуального подхода к отдельным учащимся, в умении анализировать и правильно разрешать конкретные воспитательные ситуации, видеть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и своевременно предупреждать отклонения в поведении и отставании ученика в учении. У учителей-профессионалов хорошо развиты такие профессиональные качества, как педагогическая интуиция и способность принимать педагогически целесообразные решения, умение опереться на активность детей, сделать их своими сотрудниками, развитое проблемное мышление и воображение, педагогическая зоркость и наблюдательность» [1, с. 82–83]. Все эти качества возможно реализовать только посредством профессиональной речетворческой деятельности.

Речевая культура учителя рассматривается нами как часть его общей культуры и отражает высокий уровень развитости речевого и педагогического сознания, духовного облика, нравственных качеств личности. Это – системное образование, качественное содержание которого определяется особенностями и содержанием его профессиональной деятельности. Речевая культура учителя выражается не только в специфике его профессиональной деятельности, многогранности социальных связей и отношений, но и в согласованном взаимодействии, взаимопроникновении профессиональных характеристик, личностных качеств, которые проявляются в постоянном стремлении преломлять профессионально-речевую деятельность через призму высокой нравственности и общечеловеческих ценностей.

Речь – «один из специфических инструментов педагогического труда» (Ю. П. Азаров), по мнению В. А. Сухомлинского, «тонкий резец в руках

воспитателя-мастера».

В речевом мастерстве – и шире – в речевой культуре – наиболее полно отражается сложное единство всех компонентов педагогического воздействия, поэтому речь преподавателя относится к ведущим средствам педагогической деятельности. Педагог, как отмечает Н. В. Кузьмина, воздействует словом на обучаемых, чтобы изменить их взгляды, отношения, установки, стремясь достигнуть основной цели педагогической деятельности.

Речь преподавателя обладает неограниченными возможностями, слово способно привести к серьезным изменениям в структуре мышления, сознания, всей деятельности личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев, К. К. Платонов).

В. А. Сухомлинский подчеркивает, что «каждый учитель независимо от того, какой он предмет преподает, должен быть словесником. Слово – наш важнейший инструмент, его ничем не заменишь» [10, с. 96].

Профессионально-речевая культура является составляющей компонентой профессионально-педагогической культуры – системы, которая складывалась и развивалась ориентированно на гуманистическое, профессионально-творческое начало в организации учебно-воспитательного процесса. Ведущая идея концепции формирования профессионально-педагогической культуры (В. А. Сластенин) – идея субъектного развития личности учителя в процессе творческой самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных, эмоционально-волевых сил и способностей. Педагогическая культура рассматривает сущностную характеристику целостной личности педагога, представляющую собой динамическую систему педагогических ценностей, деятельности и профессионального поведения учителя (Е. В. Бондаревская).

Формирование профессионально-речевой культуры учителя – сложный, многофакторный и противоречивый процесс, поэтому его нецелесообразно ограничивать рамками вузовской подготовки учителя. Необходимо задействовать все звенья профессиональной педагогической подготовки, начиная с довузовского этапа, охватить вузовский период и послевузовское совершенствование учителя в условиях профессионально-педагогической деятельности учителя.

Культура речи преподавателя понимается нами как процесс сознательного отбора и использования языковых средств, которые помогут эффективнее осуществить речевое воздействие, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач в реальной ситуации учебно-воспитательного процесса.

Под культурой речи подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием.

Культура речи преподается сегодня в педагогических вузах на всех фа-

культетах и отделениях. И это понятно: современный учитель должен быть профессионалом, мастерски владеющим своим главным орудием – речью как средством общения. Ведь обучение, преподавание, воспитание представляет собой именно процесс общения, причем не только передачи информации, но и – в значительной мере – убеждения, формирования мотиваций. Можно уверенно сказать, что педагог – речевая личность, а учитель-профессионал, на чьих уроках не бывает скуки и безразличия, – это хороший знаток риторики. Красноречие необходимо ему всегда. Оно позволяет поставить интригующую проблему, стать режиссером и соавтором урока, преодолеть ситуацию, чреватую конфликтом [8].

Благодаря речевой культуре «учитель достигает уверенности в себе, умения спокойно выходить из нестандартных ситуаций общения, знает, что для каждого найдет именно те слова, которых тот ожидает, чтобы заинтересоваться предметом и вступить в творческое взаимодействие с говорящим» [8, с.27].

«...Прежде всего – понять ситуацию, чтобы она всегда работала на педагогическую цель.<...> Идти «от собеседника», подчеркивать следование его интересам ... – неперемное правило учителя» (с. 269, там же).

Наилучшим образом преподанный материал и оптимально организованное занятие, прочно и легко усвоенные сведения рождаются именно в преобразовании речевых стереотипов, обращении их к особому виду творчества – творчеству общения. Учитель обладает своим речевым стилем, ему присущи диалогическая открытость и умение быть коммуникативным лидером – вне этих качеств он не состоится [8].

В настоящее время существенно возрос интерес к коммуникативной культуре учителя; нередко педагог остается единственным человеком, противостоящим жаргонизации и клишированию русской речи на разных уровнях: от случайной беседы до статьи в центральной прессе. Сегодня нормы литературного языка как показатель общей культуры человека и общества все реже соблюдаются в повседневном общении, сменяясь целыми просторечными и арготизированными комплексами. Между тем Э. Бенвенист справедливо замечает: «Язык – это то, что соединяет людей в единое целое, это основа всех отношений, которые в свою очередь лежат в основе общества. В этом смысле можно сказать, что язык включает в себя общество» [2, с. 96]. Объективный мир организуется в рамках речевых актов, но эта организованность далеко не всегда совершенна, в том числе у представителей такой коммуникативной профессии, как учитель. Важнейшим аспектом педагогической культуры является речевая культура, ибо речевые структуры – главное средство реализации дидактической задачи.

Координируя коммуникативные аспекты “взаимовлияния”, “сотворчества”, “сотрудничества”, В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров справедливо считают, что “сотрудничество – это не просто открытость и настроенность

тельствующих о необходимости и возможности в условиях образовательного процесса вуза формировать личность студентов как субъектов педагогической деятельности.

Однако в науке все еще не сложилось общепринятое определение понятия «педагогическая деятельность». Это связано с разработками психологической теории деятельности, где также нет единства в трактовке понятия «деятельность». Определение компонентного состава педагогической деятельности основано на теоретических положениях о психологической сущности человеческой деятельности, выработанных школой А. Н. Леонтьева, а также на идее совместной распределенной деятельности в образовательном процессе, разработанной учеными школы В. В. Давыдова. Педагогическая деятельность является многомерной и многоуровневой деятельностью, причем на первый план выдвигается человекообразность педагогической деятельности.

В педагогической деятельности могут быть выделены субъектный и объектный компоненты. **Субъектный компонент** характеризует восполнение, сохранение достигнутого уровня профессиональной деятельности и содержит в себе такие психологические структуры, которые обеспечивают преподавателю возможность реализовать себя как творца и организатора. **Объектный компонент** отражает процесс конструирования и осуществления деятельности. Поэтому **в формировании личности учителя как субъекта деятельности важным условием выступает соответствие, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом.** В нашем исследовании в качестве субъектного компонента педагогической деятельности рассматривается педагогическое мышление субъекта деятельности и структура знаний, умений и навыков, которыми он владеет. Наличие этих составных характеризует учителя как целостного субъекта педагогической деятельности, пребывающей в трех состояниях. Первое из них носит матричный характер. Оно сформировано прежним опытом и определяет второе – наличное состояние, которое находится в процессе постоянной коррекции как собственного бытия, так и матричного опыта. Третье – перспективное состояние имеет тенденцию к реализации и в свою очередь корректирует наличное. Поэтому педагогическая деятельность является системным, иерархически организованным образованием. В ее структуру входят мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно-рефлексивные составляющие, каждая из которых является определенной системой и представляет собой трехуровневое образование. Одновременно она рассматривается как носитель личностных и профессиональных качеств учителя.

Образовательный процесс есть дидактическое взаимодействие двух деятельностей: преподавания и учения. Механизмом этого взаимодей-

учителя на детей, это еще и способность через определенную систему принципов и мер организовать совместное творчество» [5, с. 62]. Эти принципы и формы решения педагогической задачи и образуют на уровне речевого воздействия и взаимодействия педагогическое общение. Но коммуникативная открытость, настроенность, способность организовывать креативный процесс сама по себе является педагогическим творчеством, практически осуществимым через творчество речевое, основанное на знании языковой нормы и возможностей наднормативных аттрактивных (влиятельных) форм воздействия. Первым этапом учебной деятельности В. В. Давыдов справедливо считает формирование мотивов, но они основаны на уже существующих интересах и воплощаются в умении определенным образом организовывать общение с учащимися, открывая подчас цели, по каким-либо причинам сокрытые еще от самих ребят. «Аудитория, – пишет А. А. Волков, – развивающаяся в процессе аргументации и организуемая словом общественная группа» [3, с. 18], но слово не состоится, пока не затронет ее реальных интересов и не обозначит мотивов дальнейшей деятельности. А. А. Леонтьев указывает, что «в процессе общения ребенка или подростка со взрослыми осуществляется... воспитание, т.е. формирование системы социальных установок, норм, ценностей, одним словом, - формирование ценностной ориентации личности» [6, с. 177]. Этот процесс не может игнорировать того, что уже принял учащийся как систему ориентированных установок; более того, грамотный учитель начинает общение с учениками в неременном контексте интересов, стремлений и мотивов, которые уже им присущи и которые являются условием возникновения аудитории как деятельного, воспринимающего, оценивающего и сотворяющего коллективного «я». «Без интереса ученик не учится, – считает И. Я. Лернер, – без потребности по той или иной причине он не решает задачи, без устойчивости этих сопровождающих деятельность потребностей невозможно формирование системы ценностей» [7, с. 25]. Процесс обучения – творческий по своей сути, и педагогические технологии должны обрести соответствующую им эвристическую технику, начинающую действие задолго до процесса преподавания – учения – обучения (В. В. Краевский). Это и есть педагогический профессионализм, включающий в себя педагогическую, а следовательно, и речевую культуру педагога.

### Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В. Введение в педагогическую культуру / Е. В. Бондаревская. – М., 2006.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – С. 96.
3. Волков, А. А. Основы русской риторики / А. А. Волков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 18.
4. Долженко, О. В. Очерки по философии образования / О. В. Долженко. – М.,

1995.

5. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – С. 62.

6. **Леонтьев, А. А.** Психология общения / А. А. Леонтьев. – М., 1989. – С. 177.

7. **Лернер, И. Я.** Система дидактических заданий / И. Я. Лернер. – М., 1998, – С. 25.

8. **Мурашов, А. А.** Речевое мастерство учителя. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – М., 1999.

9. **Сластёнин, В. А.** Профессиональное саморазвитие учителя // В. А. Сластёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3.

10. **Сухомлинский, В. А.** Избранные пед. соч. в 3 тт. / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, т. 2.

11. **Щуркова, Н. Е.** Культура современного урока / Н. Е. Щуркова. – М., 1997.

УДК 378.639

*Н. Л. Гумерова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования требует актуализации личностного и профессионального потенциала будущих педагогов. Именно концентрация сил на создание условий для понимания и принятия педагогами целей и содержания обновления образовательной сферы, включения будущего учителя в самостоятельный и личностно значимый процесс профессионального развития становится механизмом реальных изменений в педагогической деятельности. В отечественной философской и психолого-педагогической литературе накоплен богатый опыт научных идей, концепций моделей личности учителя и его профессиональной деятельности, наработан опыт создания условий внедрения навыков целеполагания.

Проанализированы различные концепции и модели профессионального становления учителя (Г. И. Аксенова, О. С. Анисимов, Р. М. Асадуллин, Н. В. Кузьмина, Л. М. Кустов, А. К. Маркова, Л. И. Митина, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Н. М. Яковлева и др.).

Изучение и формирование профессионально-педагогической деятельности в течение многих лет успешно осуществляется дидактологической школой В. А. Сластенина, куда входит и Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы под руководством Р. М. Асадуллина. Этой школой обоснован целый ряд продуктивных идей, свиде-

ми деятельности, особенностями ее последующих проявлений и во многом зависит от первичной структуры.

**В нашем исследовании реализуется этап действий – целеполагание.** Проблема формирования готовности учителя к целеполагающей деятельности нуждается в новом осмыслении и дальнейшей разработке. В педагогической теории не определено действительное значение целеполагающей деятельности в становлении профессиональной компетентности современного учителя. Неучтены недостатки в практике профессионального образования, препятствующие решению указанной проблемы, а именно слабо выраженная профессионально-педагогическая направленность образовательного процесса в мотивационном, целевом, ценностно-потребностном, деятельностно-коммуникативном компонентах, технологическая необеспеченность формирования профессионально значимых качеств личности учителя, слабое использование потенциала личностных возможностей будущего учителя, неумение студентов построения собственных образовательных траекторий, ограничение дидактической самостоятельности в организации учебно-педагогической деятельности.

Основываясь на данных положениях, мы выдвигаем тезис о том, что **развитие навыков целеполагания в профессиональном становлении учителя выступает одним из значимых показателей развития субъектности в профессиональном становлении студента педагогического вуза** [9]. Подтверждение данному тезису мы находим в работах А. В. Брушлинского, А. Ф. Когана, Н. К. Сергеева, О. К. Тихомирова, Ю. М. Швалба, посвященных исследованию механизмов целеполагания, их обусловленности интересами, потребностями, установками личности.

Целеполагание как сущностная характеристика деятельности в целом лежит в основе таких психологических механизмов, как побуждения, ориентации, планирование, организация направленность деятельности, механизмы ее регуляции, что обеспечивает индивиду возможность быть субъектом собственной жизнедеятельности.

Обобщая существующие трактовки педагогического целеполагания, мы выдвигаем следующее определение: **в современном образовательном процессе педагогическое целеполагание представляет собой сознательный и творческий процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности, сонаправленных с общественными требованиями и личностными установками субъектов образовательного процесса, включает в себя способность учителя вскрывать диалектическую природу педагогического процесса, искать, находить, приводить в движение его внутренние резервы тела, души и мозга на пути к достижению поставленных целей.** Причем образовательный процесс должен быть трехуровневым: чувствовать, делать, осмыслить. В таком контексте способность к целеполаганию обеспечивает возможность саморазвития личности педагога

ствия выступает общение субъектов преподавания и учения. Посредством дидактического взаимодействия порождается взаимопонимание, самосознание участников этого процесса, происходят корреляционные изменения саморегулирующихся систем. Эти изменения являются результатом акта дидактического взаимодействия и вместе с тем почвой для дальнейшего преподавания и учения. Начало этого акта является следствием предыдущего, его завершение – причиной возникновения следующего. Этот результат назовем микрорезультатом учения. Микрорезультат – это количественные изменения, происходящие в учебно-познавательных возможностях студента.

При этом происходит переход от количественных изменений в составе и содержании учебной деятельности студента к ее качественному преобразованию. Этот переход и есть циклическое обучение. Цикл – это совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учебной деятельности. Между циклами существуют определенные взаимные интервалы. Результат отдельных циклов – это уже микрорезультат учения, это те качественные изменения, которые произошли в студенте как личности.

**Основными показателями циклов учебного процесса являются *цель, средства и результат*.**

**Цель** – заранее осознанный и планируемый результат. Его достижение требует сознательной, целенаправленной деятельности студента. Цель и целеполагающая деятельность – элементы одного и того же процесса – процесса достижения намеченного результата. Она не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося социума. Выбор главной цели определяют **средства ее достижения**: общая стратегия работы вуза, методы, приемы работы, состав преподавателей.

Развитие профессионально-педагогической деятельности студента в образовательном процессе связано с постоянным обновлением его содержательных и технологических аспектов, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств, по мере приближения образовательного процесса в вузе к реальным условиям педагогической практики будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности специалиста. Наиболее простой структурной единицей профессиональной деятельности является предметная внешняя деятельность человека, реализуемая в цепочке последовательных действий: анализ – прогноз – целеполагание – планирование – исполнение – оценка – контроль. [9]. По мере пошагового движения этой структуры происходит ее усложнение и образуется праксиологическая и педагогическая мыслительная деятельность. Несмотря на наличие трех структур, каждая из последующих характеризуется усложнением строения входящих в нее действий, свойства-

бранной профессии, проявления компетентности в ней: понимание и четкое представление о профессионально значимых качествах педагога. Отношение к профессии педагога как творческой и социально значимой.

Самостоятельно проектируют свою учебно-профессиональную деятельность, формулируя цели и задачи своего обучения в целом и выполнения конкретных учебных заданий относительно стратегических целей образования. Успешно решают вопросы планирования личного времени, организации учебной деятельности. Считают, что могут управлять процессом своего профессионального становления и роста, занимают активную позицию в образовательном пространстве вуза. Дают четкие и развернутые ответы на вопрос о будущем своей профессии, о перспективах для людей данной профессии.

Отличаются высоким уровнем ответственности и требований к себе, успешность учебно-профессиональной деятельности ставят в зависимость от собственных действий и усилий. Ожидают от себя проявления эффективных форм поведения в значимых учебных и профессиональных ситуациях, ориентированы на наращивание профессиональных качеств, на повышение своей профессиональной компетентности. Активно используют имеющиеся психологические знания для повышения уровня коммуникативных, организационных умений, обращаются к методам рациональной организации интеллектуального труда (активного запоминания, повышения интеллектуального и творческого потенциала, решения проблем и др.)

Отчетливо проявляются рефлексивные умения: самоанализ в сфере интересов, стремлений, жизненного опыта, самодиагностика знаний, анализ своих действий в учебно-педагогических ситуациях, способность аналитически принимать в свой адрес как положительные, так и отрицательные оценки.

### ***Продуктивный уровень.***

Демонстрируют выраженный интерес к будущей профессии, но при этом отсутствие целостного представления о ней. Доминирует один или несколько мотивов обучения в вузе, но не всегда связанных именно с педагогической спецификой (например, возможности приобщения к культурным ценностям, формирования системного педагогического мышления, приобретение психологических знаний, повышающих эффективность общения с окружающими т. д.) Социальную значимость профессии педагога оценивают невысоко, хотя считают ее творческой и интересной.

Сознавая необходимость самостоятельного проектирования своей учебно-профессиональной деятельности, не готовы к тому, чтобы занять активную позицию в образовательном процессе вуза. Отсутствие четкого представления о стратегических целях своего профессионального образования ведет к расплывчатым представлениям о системе тактических задач в собственной профессионально-педагогической подготовке. Формулирование целей и задач своего обучения, планирование времени и действий эффективно

и его самореализации в профессиональной деятельности.

Субъектный характер целеполагающей деятельности проявляется во всех ее функциях. **Мотивационная функция** связана с определением цели, с оформлением представления о конечном результате деятельности, а значит, и с рефлексированием по поводу цели, соотносением ценностно-целевых установок современного профессионального образования с их субъективным видением педагогом. **Проектировочная функция** выражается в превращении стратегической цели в систему подцелей и задач, сформулированных в терминах научения и расположенных по порядку последовательного приближения поставленной цели (по схеме: цель – действие – результат). Педагогическое проектирование – самостоятельная исследовательская и творческая деятельность педагога, включающая в себя выработку гипотезы, моделирование образовательного процесса, поиск и выстраивание информации в логике выделенных задач, обоснование выдвинутых идей, отражающих личностно-индивидуальную позицию. **Организационная функция** связана с реализацией на практике каждого звена цепочки «цель – действие – результат», что, безусловно, требует от педагога поиска и самостоятельного выбора оригинальных и адекватных целям и задачам способов решения. **Диагностическая функция** связана с оцениванием результативности педагогической деятельности, мониторингом образовательного процесса, выявлением причинно-следственных связей между целью, задачами, методами, условиями, результатами, т. е. с саморефлексией и самоанализом педагога.

**Уровень развития основных целеполагающих функций у студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности мы связываем со следующими показателями:**

- личностные смыслы и мотивация в профессионально-педагогическом образовании;
- способность к проектированию учебно-профессиональных действий;
- самоорганизация и самоэффективность в учебно-профессиональной деятельности;
- саморефлексия процесса учебно-профессиональной подготовки.

Для экспериментального исследования нами были разработаны анкеты для студентов, обучающихся на дневном отделении Башкирского государственного педагогического института. Вопросы в анкетах мы объединили в четыре смысловых блока в соответствии с выделенными показателями. Анализ ответов студентов позволил нам понять особенности реализации основных целеполагающих функций на разных уровнях их субъектного осмысления и составить развернутые характеристики каждого уровня развития.

### ***Творческий уровень***

Ориентация на личностное развитие как цель обучения в вузе, осознание самоценности образовательного процесса. Уверенность в правильности вы-

или отсутствие профессиональных планов («я не задумывался о том, буду ли работать по специальности»). Личностные смыслы, мотивирующие учебно-профессиональную деятельность, неопределенны и плохо осознаваемы.

Проектирование учебно-профессиональных действий считают ненужным занятием: ссылаются на нехватку времени или заявляют, что это не входит в их обязанность («это – обязанность преподавателя»). Не настроены на осознание целей и задач, стоящих перед ними при выполнении учебных заданий, часто воспринимают учебно-профессиональные действия как лишённые смысла. Не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, определяющими их состоятельность как студентов вуза и будущих специалистов.

Не берут на себя ответственность за успешность своей учебно-профессиональной деятельности, склонны объяснять происходящее с ними как результат случая или действий других людей. Проявляют ощущение своей несостоятельности, неспособности найти верное решение в проблемной ситуации, продемонстрировать эффективное поведение. Не владеют методами рациональной организации интеллектуального труда, хотя настроены на овладение ими. Редко используют имеющиеся психологические знания в организации своей учебно-профессиональной деятельности. Испытывают трудности с временной организацией своей учебной деятельности, чувствуют себя зависимыми от внешних обстоятельств.

Размытость самоотношения как рефлексивного проекта: редко задумываются о роли учебно-профессиональной деятельности в своей жизни, о личностных смыслах, связанных с получением высшего образования, о своих личностных качествах, значимых в профессиональной деятельности. В оценке своей учебной деятельности ориентированы на преподавателя («не имеет значения, как я оцениваю эффективность своей учебно-профессиональной деятельности, важно – как ее оценивает преподаватель»).

Обобщая результаты, полученные по всем показателям, мы пришли к следующим выводам: творческому уровню на констатирующем этапе эксперимента соответствовало 2,6 % студентов, продуктивному – 20,4 %, репродуктивному – наибольшее число испытуемых – 51 %, интуитивному – 26 %.

Необходимо отметить, что эти данные получены по результатам самооценки студентов. При этом наблюдался значительный разброс по уровням ответов в разных показателях. По некоторым показателям (способность к проектированию учебно-профессиональных действий; самоорганизация и самоэффективность в учебно-профессиональной деятельности) наблюдалась тенденция к завышению самооценки, что было связано с недостаточно четким представлением о содержании данных целеполагающих функций, недостаточным опытом такого рода деятельности. В то же время ответы на вопросы, уточняющие представления студентов о профессионально

осуществляется только в рамках конкретных учебных заданий и ситуаций.

Осознается ответственность за успешность своей учебно-профессиональной деятельности, однако нет уверенности в эффективности собственных действий с точки зрения их соответствия профессиональным устремлениям. При выраженной заинтересованности в психологических знаниях и в овладении методами, связанными с совершенствованием профессиональных качеств, отсутствует связь между их освоением и применением в повседневной практике учебно-профессиональной деятельности.

Рефлексия по поводу собственных знаний, действий и умений происходит не систематически, а от случая к случаю (часто в результате конфликтных или каких-либо иных ситуаций, «выбивающих» студента из привычного ритма). Рефлексивные умения осознаются как значимые только на уровне личного опыта, но их значимость в будущей профессии полностью не понимается.

### ***Репродуктивный уровень***

Интерес к будущей профессии не устойчив. Основной мотив обучения в вузе – получение высшего образования для того, чтобы в будущем иметь возможность большего выбора специальностей, хотя педагогическая профессия не исключается в возможном выборе. Личностный смысл обнаруживается на уровне отдельных дисциплин (обучение языкам, компьютерным технологиям, приобретение социально-психологических знаний и т.д.) Социальную значимость профессии педагога оценивают низко, не видят в ней возможностей для творческой самореализации.

Сомнения в собственной состоятельности и возможности построения образовательной траектории, нежелание занимать активную позицию в образовательном пространстве вуза, поскольку личные желания и интересы не совпадают с вузовской стратегией профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Учебные задания выполняются «ради отметки», «для преподавателя», а не для того, чтобы повысить свой профессиональный уровень.

Основной регулирующий момент деятельности – внешний контроль, при котором могут быть продемонстрированы определенные успехи. Демонстрируют невысокий уровень культуры интеллектуального труда, отсутствие интереса к овладению методами интенсификации обучения, повышения интеллектуального и творческого потенциала, проблемного обучения и т. д.

Рефлексия по поводу собственных знаний, действий и умений происходит не систематически, а от случая к случаю (часто в результате конфликтных или каких-либо иных ситуаций, «выбивающих» студента из привычного ритма). Рефлексивные умения осознаются как значимые только на уровне личного опыта, но их значимость в будущей профессии полностью не понимается.

### ***Интуитивный уровень***

Пассивно-безразличное отношение к будущей профессиональной деятельности («я привык к мысли о том, что буду работать по этой специальности»)

- высокая мотивированность учебно-профессиональной деятельности, четкое представление ее цели;
  - альтернативность образовательной траектории (в формулировках учебных задач и образовательных проблем в целом содержатся разнообразные пути их реализации);
  - эмоциональная насыщенность, динамичность, креативность дидактического общения в образовательной среде вуза;
  - опора на рефлексивные процессы, психологическая свобода, автономность (допустимость разных уровней субъектной включенности личности в учебные ситуации) и защищенность личности (принятие безусловной ценности личности студента вне зависимости от результатов его деятельности).
- Результаты контрольного этапа эксперимента приводят к выводу, что система проблемных заданий, обеспечивающая подготовку студентов к педагогическому целеполаганию на продуктивном и творческом уровнях, стимулирует их субъектную позицию, что выражается в следующем:
- осознание в полном объеме черт и признаков педагогической профессии, целостное видение облика будущего успешного профессионала как цель и результат собственной профессионально-педагогической подготовки в вузе;
  - свободный сознательный выбор и принятие педагогической профессии как приоритетной жизненной ценности;
  - обоснованный выбор индивидуальной образовательной траектории и путей профессионального становления, оптимальных с точки зрения его личностных склонностей;
  - овладение педагогическим мастерством целеполагания, что в своих сущностных составляющих: цель – планирование – исполнение – оценка составляет «генетически исходное звено» профессионально-педагогической деятельности;
  - творчество, ориентированное на выработку индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценки и установке на самоизменение, саморазвитие;
  - индивидуальное целеполагание, прогнозирование и разработку сценария своей профессиональной деятельности в будущем;
  - рефлексия по поводу соответствия требованиям будущей профессии, корректировка и совершенствование необходимых для профессии педагога качеств, саморазвитие и самореализация в процессе профессиональной подготовки;
  - постоянное совершенствование профессионально значимых качеств, открытый диалог с коллегами и преподавателями для уточнения и корректировки траектории целеполагания.

### **Библиографический список**

1. Асадуллин, Р. М. Проблемы профессиональной компетентности будущего

значимых качествах, показали низкий уровень понимания студентов, что именно необходимо планировать в их учебной деятельности. Более половины студентов (52 %) не смогли назвать ни одного из профессионально значимых качеств, которыми они обладают, 23 % назвали только одно качество, 16 % – два и 7 % три присущих им профессионально значимых качества. Нами были получены только от двух человек максимально развернутые ответы с большим набором (6 и 7) профессионально значимых качеств, которыми они владеют.

Достаточно откровенными оказались ответы о мотивационных установках студентов на обучение в вузе. Так, большинство студентов (63 %) сообщили, что часто размышляют о своей учебно-профессиональной деятельности, что это помогает им поддерживать интерес к учебе и черпать силы для своего профессионального развития. 8% студентов отмечают, что часто размышляют над подобными вопросами, и это вызывает у них желание многое изменить в своей учебно-профессиональной деятельности. 19 % опрошенных ответили, что редко задумываются о значении учебно-профессиональной деятельности в своей жизни. 10 % намеренно избегают размышлений о личностных смыслах, связанных с образованием, что объясняется их негативным отношением к процессу обучения в вузе.

В соответствии с анализом ответов студентов на вопросы, относящиеся к различным блокам, мы выявили следующие недостатки в развитии основных целеполагающих функций у студентов как субъектов профессионально-педагогической подготовки:

- несформированность у подавляющего большинства студентов образа будущего профессионала – учителя в качестве результата собственной профессионально-педагогической подготовки в вузе;
- размытые и поверхностные представления о способах планирования собственной образовательной траектории в вузе;
- большой интерес к методам интенсификации и самоорганизации учебного процесса, но недостаточность психолого-педагогических знаний и практических умений применять эти методы в собственной профессионально-педагогической деятельности;
- поверхностность самоанализа учебной деятельности, формальный подход к ее оценке с оглядкой, в большинстве случаев, на оценку преподавателя, зависимость процесса профессионального становления от контроля преподавателя.

**Мы пришли к выводу, что стимулирование субъектной позиции студента в реализации целеполагающих функций образовательного процесса стимулирует и оптимизирует в целом его профессионально-педагогическую подготовку.**

Субъектная позиция студента активизируется при внимании педагога к таким моментам, связанным с целеполагающими функциями, как:

– 2005. – № 5 – С. 6–7.

10. Тихомиров, О. К., Телегина Э. Д., Волкова Т. К. и др. Психологические аспекты целеобразования. – М.: Наука, 1977.

11. Швалб, Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб – Киев: Стилос, 1997. – 240 с.

учителя в образовательной практике вуза / Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2005. – № 1 – С. 17–19.

2. **Асадуллин, Р. М.** Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / Р. М. Асадуллин: Автореферат диссертации ... д-ра педагогических наук. – М., 2000. – 37 с.

3. **Бондырева, С. К.** Субъект вуза и проблема субъектности в вузе / С. К. Бондырева // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: Воронеж, 2001. – С. 111–118.

4. **Волкова, Е. Н.** Субъектность как интегративное свойство личности педагога / Е. Н. Волкова: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1992. – 20 с.

5. **Коган, А. Ф.** Психология моделирования целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности / А. Ф. Коган / Психология: Сб. научных трудов. Выпуск 3 (6). – Киев, 1999. – С. 212–222.

6. **Кулюткин, Ю. Н.** Целеполагание в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 27–36.

7. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

8. **Психология** индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

9. **Сластенин, В. А., Асадуллин Р. М.** Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал.

## РАЗДЕЛ II

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 372.378

*Л. П. Гадзаова*

#### ЁУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПЕРЕВОДА

Воспитывая нравственные ориентации у молодых людей мы чаще всего сравниваем наши культурные ценности с культурой Старого Света – Европы. Европа, исторически будучи одной из трех частей Старого Света, а также одной из шести частей Света в целом, занимает пространственную территорию равную приблизительно 10 млн. кв. км. или 7 % земной суши. В Европе проживает около 727 млн. человек или 12 % жителей Земли.

Анализ существующих ныне в культурологии концепций не входит в задачу данной статьи, сравнительное исследование официальных дефиниций культурных ценностей, закрепленных в еще большем количестве различных международно-правовых актов универсального и регионального характера данное исследование не ставит целью, а потому ограничимся формулами некоторых фундаментальных исходных положений, которые приводились выше.

Однако, чтобы представить позицию авторов к понятию «культура», приведем еще одну формулировку.

Пожалуй, до сих пор никто лучше, более четко и точно, действенно и утонченно, кратко и емко, близко проблеме нашего исследования не сказал о культуре, чем Николай Константинович Рерих: «Культура есть истинное просветленное познание. Культура есть научное и вдохновенное приближение к разрешению проблем человечества. Культура есть красота во всем ее творческом величии. Культура есть точное знание вне предрассудков и суеверий. Культура есть утверждение добра во всей его действенности. Культура есть песнь мирного труда в его бесконечном совершенствовании. Культура есть переоценка ценностей для нахождения истинных сокровищ народа. Культура утверждается в сердце народа и создает стремление к строительству. Культура воспринимает все открытия и улучшения жизни, ибо она живет во всем мыслящем и сознательном. Культура защищает историческое достоинство народа» [7, с.24].

Иногда бывает очень полезно обратиться к первоисточкам, чтобы понять глубинную суть и ценность того или иного земного человеческого явления или процесса. Практически все основополагающие определения, подходы,

доктрины и концепции представляются лишь развитием и отражением именно такого определения. Стараясь приложить эти формулы в действие и мыслить в понимании «культуры» синтетически и аналитически одновременно, мы исходим из признания взаимообусловленной дифференциации и единства каждой национальной культуры в культуре земного человечества в целом.

Другими словами, можно говорить о принципе целостности и разнообразия мировой культуры вследствие уникальной неповторимости каждой национальной культуры человечества. Чем более непохожа и своеобразна культура народа, тем большую ценность она представляет для человечества в целом. Для земного человечества в его историческом развитии в целом культура малого этнического сообщества может быть столь же важна и равновелика, как и культура великого народа.

С другой стороны, мысленно перекинув мостик от глобалистики к конкретике – от проблематики наций и народностей к человеку как проявленному носителю культуры, нужно сказать, что далеко не каждое отличие одного человека от другого является свидетельством его культурной неповторимости и уникальности, но только то, которое делает его выше, чище, сильнее [5, с. 7].

Именно на вышеизложенных постулатах построены наши организационно-деятельностные подходы формирования нравственных ценностей у студентов при обучении иностранному языку в реальной образовательной среде средствами перевода, понимания ими культурного наследия своего и других народов, национальных меньшинств, а также культурных прав человека в системе современного глобализированного мира.

Культурные ценности как системные объекты бытия, носят как материальный, так и духовный характер. При этом связь с духовным бытием, с субъектом, всегда является их сущностным признаком. Благодаря невидимой нити, нравственные ценности преодолевают ограничения пространства и времени и становятся общечеловеческими.

Приведем еще один из самых универсальных определений термина «культура», носящим международный характер, культуры как «совокупности ярко выраженных черт, духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных, характеризующих общество или социальную группу, закрепленное в Декларации Мехико о политике в области культуры. «Культура охватывает, помимо искусства и литературы, образы жизни, основные права человека, системы ценностей, традиций и веры [3, с. 77].

Автору исследования близко понимание культуры как «сотворенной человеком материальной и духовной среды обитания, а также процессов создания, сохранения, распространения и воспроизводства норм и ценностей, способствующих возвышению человека и гуманизации общества [3, с. 11], с одной оговоркой, что любая культурная ценность, как и культура

в целом, не может быть «воспроизведена» в силу ее единственности, уникальности и неповторимости в принципе. Любой повтор есть подделка или просто копия. И слово «производство-воспроизводство» сюда не подходит. Оно не от культуры, оно – от цивилизации, носящей конечный и преходящий характер [6, с. 2].

Можно констатировать следующее: чтобы помнить и чтить выдающихся мастеров искусства и литературы прошлого и настоящего, необходимо проводить всевозможные литературные, музыкальные, театральные и кинофестивали, концерты, конкурсы и т. д. Чаще следовало бы организовывать для студентов дни родного (осетинского) языка и литературы, славянской письменности и культуры, премьерные посещения спектаклей, лекторий, выставки, встречи с известными деятелями культуры Республики и России и т. д. Это способствует развитию восприимчивости каждого молодого человека к самым высоким достижениям культуры, воспитанию духовности, как неременном условии формирования нравственных ценностей и гражданских позиций нашей молодежи.

Европеизация же нужна как:

- высокая культура производства, технология мирового уровня; соревнование: кто создаст современные, удобные, красивые продукты производства с национальной маркой;

- высокая и разносторонняя образованность, развитая и современная дееспособная школьная система, осваивающая и национальную культуру и ценности мировой культуры;

- формирование разносторонней личности с развитым интеллектом; особая политика создания элитных кадров из талантливой молодежи;

- высокоразвитая система науки, конкурентоспособность мозгов в мировом соревновательном процессе, патентоспособность открытий ученых нашего народа, способность торговать не только марочными продуктами, но и патентами и технологиями, наукоемкое производство;

- современный быт, жилье, одежда, утварь, коммуникации;

- забота о здоровье и здоровом потомстве, охрана материнства, чтобы умножался наш этнос;

- высокая культура национальной традиции: в литературе, музыке, живописи, языковой традиции, обрядовой символике, праздниках, верованиях, застольных правилах, нравственных принципах поведения человека, представлениях о чести, достоинстве, порядочности, менталитете нации, национальных средствах воспитания и во многом другом.

Цивилизованными могут быть самые сугубо национальные формы культуры, если цивилизацию или европеизацию понимать не как отказ от собственной культуры, не как упрощение, усреднение, массовость, одномерность, однообрядность, превращение культуры в доступные всем штампы потребностей и поведения, которые умиляют иных наших деятелей, а как

культуру высокого человеческого предназначения, поднимающую человека над обстоятельствами, утверждающую и нацию на таком же высоком жизнеутверждающем уровне и интересного не только для носителей этой культуры, но и для представителей других культур [8, с. 173].

Это должно проявляться, прежде всего, в сохранении и развитии народной философии, мудрости народа, родного языка. Традиционная осетинская культура, связанная с обычаями, является, по существу, визитной карточкой осетинского народа. Национальные достижения и национальные потери, историческая претензия нации, подлежащая реализации, мировоззрение, ориентирующее на достойное существование среди других народов и на выживание в мире, обильном потрясениями, - все это, спрессованное в национальных осетинских правилах общественного поведения, и являет осетинскую культуру [1, с.3].

Сегодня, когда на просторах бывшей советской державы нельзя найти ни одной нации, не испытавшей кризиса духа, культура народа представляет собой живую воду, способную поддержать дух народа, помочь нам очиститься от тех наслоений, которые порой скрывают истинный гуманистический смысл той или иной традиции, явить и самому себе и окружающим народам чистую душу, вместилище колоритных национальных ценностей, среди которых сознание долга перед прежде жившими поколениями и теми, кто придет после нас, должно занимать первое место [1, с. 4].

Нравственные традиции неизменно ведут народ по жизненным дорогам с самого начала появления человека. Нравственная философия – это великое изобретение общества на заре его возникновения; она сберегла человека, когда он только делал первые шаги, охраняла жизнь и достоинство его. Она в то же время проявилась в таких нравственных устоях, которые обрели общечеловеческий смысл, трансформировались через формации, наполненные началами, пришли к нашим дням и весомо влияют на духовное состояние и решения не только отдельных людей, но и общества в целом [4, с. 287].

«Агъдау» – это система нравственных установок, определяющих поведение и действия человека и человеческих сообществ; Это комплекс нравственных установок, как исходящих из целого ряда принципов: милосердие, взаимопомощь, альтруизм, справедливость. Но само по себе представляет более обобщенное нравственное требование, повеление: всегда действовать человечно, свято; это нравственное состояние, когда человек знает высокие моральные установки своего народа и умеет быть на их уровне, поступает так, как велит общественный долг, общественный интерес, веками апробированные нравственные установки старших поколений [8, с. 256].

«Агъдауджин» – это высший идеал нравственного совершенства, честность и внутренняя самодисциплина, умение держать себя в любой обстановке и действовать в согласии с общественным договором, с нравственными и другими законами общества, выработанными сегодня или далекими пред-

ками, но уважающими достоинство человека: это свобода творить благо-родство и табу, запрет на недостойные действия [8, с. 257]

Культура маленького осетинского народа тесно связана с культурой России, и с культурой общечеловеческой. Наше исследование направлено на оживление у студенческой молодежи чувства гордости за прекрасные нравственные традиции и обычаи своего народа и великого русского народа, за причастность к культуре далеких народов, к которой они прикасаются, знакомясь с их лучшими произведениями искусства и, в основном, литературы.

Предлагаемые новые организационно-деятельностные подходы к формирования нравственных принципов у студентов при обучении иностранному языку в реальной образовательной среде средствами перевода нацелены на преобразование внутренних содержательных сторон реальной образовательной системы. В результате этого значительных результатов достигают интеграционные процессы в системе обучения иностранному языку, в частности немецкому, в неязыковых вузах, обусловленные принципиально новыми требованиями, которые предъявляются к образованию.

Основные положения предлагаемых концепций (подходов) сводятся к следующему. Зарождение новой модели общественного развития кардинальным образом меняет ценностно-смысловое понимание сути педагогических процессов и предполагает создание новых подходов к реализации возможностей реальной сферы образования, ориентированных на формирование нравственной личности. Процесс реформирования общества, создавая потребность в профессионалах, нуждается в новых подходах и в системе образования, способных обновить традиционные методы, совершенствовать их, а значит и все сферы общественной жизни, поскольку образование представляет собой одну из важнейших составляющих общества, призванной:

- обеспечить оптимальные условия подготовки высококвалифицированных специалистов;
- формирование высоконравственных ориентаций у студентов средствами всех образовательных дисциплин;
- ценностные подходы к жизни в условиях жесткой рыночной экономики и уязвимой духовной культуры быстро меняющегося мира.

Существующие подходы имеют в своей основе фиксированные методы и правила, не приносящие должного удовлетворения обучаемым, и не отвечающим объективным требованиям быстроменяющейся жизни. Нарушено равновесие между спросом на образование и предложением, что особенно остро проявляется в сложившейся на современном этапе ситуации переполненности рынка специалистами с высшим образованием и, в то же время, нехватки квалифицированных, ценностно-ориентированных (порядочных, честных, коммуникабельных, инициативных, со знанием иностранных языков и т. д.)

В контексте этого остро ощущается потребность в новых подходах к обучению иностранным языкам на межфакультетских кафедрах, в основе которых заложена новая философия образования, предусматривающая формирование у студентов культурологического подхода к овладению своей специальностью, вызывающая интерес к иностранному языку и к культуре другого народа через сравнение с национальной культурой, придающей уверенность в том, что можно научиться переводить, понимать интересные тексты, возможно уже знакомые по признанным русским переводам, делать свои пробные, оригинальные попытки, преодолевать скованность незнания, некомпетентности и приобрести посильные умения иноязычного общения. И это в реальной образовательной среде, с достаточно малым количеством выделенных аудиторных часов.

Для подготовки нравственного, профессионально компетентного специалиста, «необходимо, прежде всего, уточнить характер социальных мотивов, побуждающих в наше время к реформам образовательного института». Первый из мотивов — несоответствие темпов развития школы (вуза) (дополнение автора) темпам социальных изменений в обществе, что выражается в кардинальной смене типа культурно-исторического наследования, в котором прежде главенствовало воспроизводство накопленного опыта, а теперь возникла острая потребность обеспечить преобладание изменения над охранением, создание нового над копированием старого.

«В постоянно меняющемся мире, при существующей динамике социальных условий речь идет уже не о передаче опыта, а о необходимости обеспечить выживание человечества. Сегодня это представляется возможным лишь в процессе совместного переосмысления «отцами» и «детьми» прошлого опыта и создания нового в системе отношений, построенных по принципу ценностно-смыслового равноправия. Мы становимся свидетелями того, что по мере роста уровня сформированности общественного сознания меняется образ педагогической науки» [4, с. 86].

В создании этих новых отношений важно найти «место морально-этическим нормам поведения, определить их роль и значение в изменившемся мире» [5, с. 3].

Такую функцию громадной ответственности может взять на себя вуз, как реальная среда формирования новых отношений и нового поколения со старыми (добрыми) и новыми (прагматичными) взглядами.

Второй социальный мотив разработки новых подходов в образовании — уже упоминавшееся выше коренное изменение самого характера общественного прогресса. Оценочный уровень основан на научных категориях типа: роль, значение, прогресс, положительное и отрицательное. Границы между этими категориями в данном исследовании весьма условны. Все они связаны с вечным стремлением человека к новому, познать себя, свое место в этом новом и смысл его. Это стремление и вызывает к жизни новаторство,

движущее общество вперед.

Поддерживая мнение многих авторов, что историческая реальность определила экономические, социальные, ценностные отношения в обществе, роль всех институтов в духовной жизни и в личностном аспекте, мы считаем, что конкретная проблема формирования нравственных ценностей у студентов вуза решается использованием гуманитарных знаний об индивидуальной деятельности исторических и видных современных деятелей, их мотивов, взглядов, ценностных установок, произведений, биографий, иными словами, сравнительным анализом нравственных культур, воспитывающем свободное ценностное развитие и это, несомненно, повлияет на положительный прогресс всего общества.

Следует отметить: то, что не было очевидным раньше, стало явственным в наши дни, а именно: превалирующая роль информации в развитии общества. Очевидно, что результативность формирования нравственных ценностей у студентов в процессе обучения организационно-деятельностными и любыми другими подходами будет прямо пропорционально возрастанию значимости и интенсивности информационного обмена. Тем не менее, потребность в данных ценностных подходах, являющихся мощным стимулом гуманизации современного общества, велика для образовательного процесса, поскольку для активной жизнедеятельности в рамках новой модели общественного развития оказывается востребованной личность, обладающая не только обширными сведениями из различных наук, способной добывать информацию и профессионально ее использовать, но и способной руководствоваться нравственными общечеловеческими принципами.

Данное исследование осваивает в постоянной динамике позитивные ресурсы наших студентов и опирается на оптимистичные результаты организационно-деятельностных подходов формирования нравственных ценностей у студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку средствами перевода иноязычных текстов.

Психологический аспект проблемы формирования нравственных ценностей у студентов средствами обучения переводу связан с исследованием нравственности как психологического процесса, понимания принадлежности общему видимому миру и индивидуальной доступности чувственного восприятия эстетического содержания иноязычных текстов.

Центральное направление психологического аспекта проблемы формирования нравственных ценностей у студентов связано с освоением реальной среды функционирования нравственной личности, в качестве которой в контексте нашего исследования рассматривается иноязычное обучение средствами перевода как обобщенная характеристика сферы образования, позволяющая наиболее успешно адаптироваться в новых социокультурных условиях и способствующая адекватному самоопределению на основе анализа собственных возможностей и индивидуальных проявлений.

Таким образом, реформы, направленные на реорганизацию структуры

нашего общества в плане рационализации, обновления в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, вызывают к жизни новое ценностно-смысловое понимание сути педагогических процессов и предполагают создание новой философии образования, ориентированной на формирование нравственных общечеловеческих ориентаций.

### Библиографический список

1. **Агнаев, Г.** Осетинские обычаи / Г. Агнаев – Владикавказ, 1999.
2. Всемирная конференция по политике в области культуры – Мехико, 1992.
3. Декларация прав культуры СПОГУП, СПб, 1996. – С. 11.
4. **Колесникова, И. Л.** Профессионально направленное обучение коммуникативному чтению на старших курсах: Автореферат ... канд. пед наук. – Л., 1986. – 16 с.
5. **Мамсуров, Т. Д.** Построй свою башню / Т. Д. Мамсуров. – Владикавказ, 2006. – 89 с.
6. **Молчанов, С. Н.** Европейское право и сохранение культурного наследия народов Европы. Аналитический отдел НПЦ по охране памятников культуры Свердловской области. – 15 с.
7. **Рерих, Н. К.** Листы дневника. Т. 1, 2-изд. / Н. К. Рерих, – М.: МЦР, 1999. – С. 24.
8. **Хачирти, А.** Аланика. Культурная традиция. – Владикавказ; 2002. – 387 с.

УДК 373.123

*И. Н. Игнатов, Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов*

### ГОСУДАРСТВЕННАЯ ЗАЩИТА ПРАВ ЧЕЛОВЕКА – КОМПЕТЕНЦИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Мировой опыт свидетельствует о том, что о подлинном демократизме и гуманизме государственного строя можно судить лишь в том случае, если в Конституции четко проведена идея уважения к человеку, а сам принцип, согласно которому человек как главная ценность государства и всего общества на деле является исходным, основополагающим во взаимоотношениях общества, государства и личности [12]. Государство должно обеспечивать защиту прав и свобод, и в этом смысле оно – слуга человека, а не наоборот, человек - не винтик в государственном механизме [2].

Поворот правовой системы Российской Федерации к признанию и гарантированию прав человека и гражданина начался с принятием 22 ноября 1991 г. Верховным Советом РСФСР Декларации прав и свобод человека и

гражданина, весьма близкой по содержанию ко Всеобщей Декларации прав человека 1948 г. и соответствующей Международному пакту об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.), Международному пакту о гражданских и политических правах (1966 г.). Содержание главы II – «Государство и личность», действовавшей в то время Конституции РФ, было заменено 21 апреля 1992 г., с незначительными коррективами, положениями Декларации прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации 1991 года. Однако новый по содержанию раздел не был достаточно органично связан с остальным текстом Конституции РФ. В принятой всенародным голосованием 12 декабря 1993 года Конституции РФ провозглашен практически весь комплекс прав и свобод человека, зафиксированный во Всеобщей декларации и пактах 1966г [3]. Ее характерной особенностью является не только закрепление широкого круга прав и свобод, но и норм, направленных на обеспечение государственно-правовой защиты [9], их конституционное закрепление обеспечивает наиболее благоприятные условия реализации этих прав и создает зримые правовые ориентиры для дальнейшей деятельности законодателя, который в издаваемых актах не может нарушать основные права и свободы [8]. Гарантированность государственной защиты непосредственно связана с обязанностью государства признавать, соблюдать и охранять права и свободы человека и гражданина [7]. В число указанных норм, прежде всего, входит норма-принцип гарантированности государственной защиты прав и свобод человека. Данный принцип был сформулирован в Конституции во исполнение принятых на себя Россией как преемницей СССР обязательств по Международному пакту о гражданских и политических правах. В соответствии с п. 3 ст. 2 указанного Пакта Россия как страна-участница обязана:

а) обеспечить любому лицу, права и свободы которого нарушены, эффективное средство правовой защиты, даже если это нарушение было совершено лицами, действовавшими в официальном качестве;

б) обеспечить, чтобы право на правовую защиту для любого лица, требующего такой защиты, устанавливалось компетентными судебными, административными или законодательными властями или любым Другим компетентным органом, предусмотренным правовой системой Государства, и развивать возможность судебной защиты;

в) обеспечить применение компетентными властями средств правовой защиты, когда они предоставляются [10].

В СССР предпринимались некоторые меры по выполнению этих основополагающих положений, но до конца они так и не были реализованы. Сегодня же в литературе обосновывается тот факт, что с принятием Конституции РФ такую повышенную государственно-правовую защиту основные права и свободы, наконец-то, получили, ею провозглашен практически весь комплекс прав и свобод человека, зафиксированный во Всеобщей декларации и пактах 1966 г. [3; 9]. В ст. 2 Конституции РФ записано: «Человек, его права

и свободы являются высшей ценностью» – это является подтверждением и обоснованием именно такой, повышенной защиты прав и свобод.

**Повышенная государственная защита прав и свобод человека обеспечивается закреплением в Конституции трех важнейших гарантий:**

*1) обязанности государства признавать, соблюдать и защищать права и свободы человека (ст. 2).*

В отношении прав и свобод государство несет следующие обязательства: уважение, защита и полное осуществление. В этих целях устанавливаются гарантии прав и свобод. Социально-экономические гарантии – социальная стабильность, развивающаяся экономика, инфраструктура учреждений, обслуживающих социальные потребности общества. Политические гарантии – направленность политики государства на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека; устойчивость политических структур, их способность к достижению гражданского согласия; должный уровень политической культуры граждан. Юридические гарантии – все правовые средства осуществления охраны прав и свобод человека и гражданина (механизм защиты прав и свобод). Специальный механизм защиты прав и свобод включает: конституционное судопроизводство (Конституционный Суд Российской Федерации); судебная защита (суды общей юрисдикции); административная защита (обжалование в порядке подчиненности); контроль за соблюдением прав человека представительными органами власти (парламентский контроль); защита с помощью прокуратуры, института омбудсмана (Уполномоченного по правам человека); международный механизм защиты.

*2) особого порядка пересмотра гл. 2 Конституции, закрепляющей права и свободы человека.* Ст. 135 Конституции РФ определяет порядок пересмотра Конституции, т. е. принятия нового конституционного акта. Основанием для этого является изменение положений глав, закрепляющих основы конституционного строя, права и свободы человека и гражданина, а также главы о конституционных поправках и пересмотре Конституции РФ. В этих главах содержатся положения, выражающие концептуальную сущность действующей Конституции, те незыблемые начала, которые пронизывают содержание всех остальных ее глав. Пересмотр положений этих глав трансформирует единство содержания, целенаправленность всего конституционного акта в целом, его системность и стабильность. Данная норма исходит из того, что действующая Конституция принята многонациональным народом РФ путем всенародного голосования, что одним из важных принципов конституционного строя является разделение властей. Поэтому невозможно закрепление права, принимать новую Конституцию, за одним законодательным органом РФ.

Естественно, положения ст. 135 не означают, что указанные главы не могут быть пересмотрены ни при каких обстоятельствах. Жизнь не может

остановиться. В ч. 1 ст. 135 устанавливается, что главы 1, 2 и 9 не могут быть пересмотрены Федеральным Собранием. Часть 2 указанной статьи предусматривает, однако, определенную форму участия Федерального Собрания в процессе, прежде всего, начального этапа пересмотра Конституции РФ.

В случае инициирования предложения о пересмотре Конституции со стороны субъектов, указанных в ст. 134 Конституции РФ, оно должно быть поддержано тремя пятыми от общего числа членов Совета Федерации и депутатов Государственной Думы. Только при этом условии в соответствии с федеральным конституционным законом созывается Конституционное Собрание, которому предоставлено право принятия новой Конституции РФ двумя третями голосов от общего числа его членов или вынесением на всенародное голосование.

*3) принципа гарантированности государственной защиты прав и свобод человека в Российской Федерации (ч. 1 ст. 45).*

С целью обеспечения защиты прав и свобод человека и гражданина Конституция предусматривает систему государственных гарантий, включающую многообразные способы и формы осуществления этой задачи, для которой особое значение имеет принцип гарантированности государственной защиты прав и свобод [7]. Как отмечалось выше, государственная защита наряду с обеспечением безопасности человека и его имущества, социальной защитой, включает и правовую защиту. Однако второе понятие и явление выходит за рамки первого. Правовая защита – не только государственная, она включает в себя также общественную, международную и самозащиту. Особенность государственной защиты в отличие от других видов правовой защиты заключается в том, что только она может гарантироваться [10].

Под **государственной защитой прав и свобод** понимается направленная на это деятельность всех ветвей государственной власти – законодательной, исполнительной, судебной. Каждая из них, действуя самостоятельно, должна в то же время направлять свои усилия на то, чтобы предоставленные гражданам права и свободы не оставались пустой декларацией, а были предоставлены и защищены на деле. Такое понимание прямо вытекает из установленного в ст. 18 Конституции положения о том, что права и свободы человека и гражданина определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием.

**Принцип гарантированности государственной защиты прав и свобод человека как руководящая конституционная норма-идея охватывает собой широкий круг норм-гарантий.** Прежде всего, следует отметить, что государственная защита прав и свобод человека возможна лишь в том случае, если строго определены субъекты ее осуществления. Это обстоятельство учтено в Конституции РФ. К числу таких субъектов она относит:

- Российскую Федерацию;

- субъекты Российской Федерации;
- Президента Российской Федерации;
- Правительство Российской Федерации;
- суды;
- Прокуратуру Российской Федерации;
- Нотариат;
- Уполномоченного по правам человека.

Государственной гарантированности прав и свобод человека и гражданина служит то, что их регулирование относится к исключительному ведению РФ, а это призвано обеспечить единый правовой статус лиц, проживающих на территории РФ. Вместе с тем защита прав и свобод человека и гражданина является предметом совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации [7].

Согласно п. «в» ст. 71 Конституции, в ведении Российской Федерации находятся: регулирование и защита прав и свобод человека и гражданина, гражданство в Российской Федерации, регулирование и защита прав национальных меньшинств.

Уважение личности и ее защита являются неотъемлемыми атрибутами правового государства, его обязанностью. Именно поэтому Конституция РФ относит регулирование и защиту прав и свобод человека и гражданина к ведению Российской Федерации.

**В области государственно-правовой защиты прав человека помимо ст. 71 Конституции РФ выделены следующие предметы ведения РФ:**

- гарантирование Российской Федерацией своим гражданам защиты и покровительства за ее пределами (ч. 2 ст. 61). Эта обязанность прямо вытекает из содержания института гражданства, так как он состоит из взаимных прав и обязанностей. Гарантии и покровительство распространяются на российских граждан как постоянно проживающих на территории иностранного государства, так и выехавших временно. Институт российского гражданства соотнесен ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом» с принципом непрерывности (континуитета) российской государственности. Соотечественниками признаны, в числе других, и граждане России, постоянно проживающие за рубежом. Таким образом, гарантии и покровительство распространяются на российских граждан как постоянно проживающих на территории иностранного государства, так и выехавших временно. Обязанности по оказанию помощи и осуществлению защиты прав и интересов российских граждан за рубежом возлагаются на органы государственной власти Российской Федерации, дипломатические представительства и консульские учреждения Российской Федерации, находящиеся за пределами России;

- предоставление политического убежища иностранным гражданам и лицам без гражданства в соответствии с общепризнанными нормами между-

народного права (ч. 1 ст. 63). Конституция закрепляет возможность для иностранных граждан и лиц без гражданства просить политического убежища в Российской Федерации. Это право российское государство предоставляет в соответствии с нормами международного права.

В международном праве под политическим убежищем понимается предоставление лицу возможности укрыться от преследований по политическим или религиозным мотивам со стороны государства своего гражданства или страны обычного места жительства. Преследование по политическим мотивам означает гонения за политические убеждения, общественную или религиозную деятельность, расовую, национальную принадлежность, т. е. за действия, не квалифицируемые в международном праве как правонарушения. Всеобщая декларация прав человека (ст. 14) закрепляет право каждого человека искать убежище от преследования в других странах и пользоваться этим убежищем. Согласно п. 1 ст. 1 Декларации о территориальном убежище от 14 декабря 1967 г. убежище предоставляется государством в порядке осуществления его суверенитета[4]. Это означает, что лицо может просить Российское государство о предоставлении убежища, но из этого не следует обязанность Российской Федерации удовлетворить эту просьбу.

Согласно Положению «О порядке предоставления политического убежища в Российской Федерации», утвержденному Указом Президента России № 746 от 21.07.97 политическое убежище предоставляется Российской Федерацией иностранным гражданам и лицам без гражданства с учетом государственных интересов Российской Федерации на основании общепризнанных принципов и норм международного права. Российская Федерация предоставляет политическое убежище лицам, ищущим убежище и защиту от преследования или реальной угрозы стать жертвой преследования в стране своей гражданской принадлежности или в стране своего обычного местожительства за общественно-политическую деятельность и убеждения, которые не противоречат демократическим принципам, признанным мировым сообществом, нормам международного права. При этом принимается во внимание, что преследование направлено непосредственно против лица, обратившегося с ходатайством о предоставлении политического убежища. Предоставление Российской Федерацией политического убежища производится указом Президента Российской Федерации. Лицо, которому предоставлено политическое убежище, пользуется на территории Российской Федерации правами и свободами и несет обязанности наравне с гражданами Российской Федерации, кроме случаев, установленных для иностранных граждан и лиц без гражданства федеральным законом или международным договором Российской Федерации.

- выдача лиц, обвиняемых в совершении преступления, а также передача осужденных для отбывания наказания в других государствах на основе федерального закона или международного договора РФ (ч. 2 ст. 63). Борьба

с преступностью является внутренним делом России. Данная конституционная норма, с одной стороны, защищает политические убеждения, а с другой - устанавливает правовую основу международного сотрудничества в области борьбы с преступностью, предусматривая возможность выдачи лиц, обвиняемых в совершении преступления, а также передачу осужденных лиц для отбывания наказания в других государствах. И в этом смысле выдачу и передачу лиц следует рассматривать в качестве форм правовой помощи иностранным государствам либо в силу действующего федерального закона, либо на основе международного договора Российской Федерации. Отдельные вопросы выдачи лиц, обвиняемых в совершении преступлений, а также передачи лиц, осужденных для отбывания наказания в других странах, регулируются нормами уголовно-процессуального законодательства (ст. 13 УК).

И все же основную роль в реализации данной конституционной нормы играют заключенные Россией международные договоры с иностранными государствами. По условиям ст. 15 ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» 1995 г. такие договоры подлежат обязательной ратификации, так как они касаются прав и свобод человека. Отсутствие соответствующего договора дает Российской Федерации, равно как и другому государству, право отказать в исполнении требования о выдаче.

- гарантирование всем народам РФ права на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития (ч. 3 ст. 68). Данное положение свидетельствует о том, что установление государственных языков не означает забвения иных языков народов, населяющих Российскую Федерацию. Всем им гарантируется право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. Такой подход согласуется с международно-правовыми нормами. «В тех странах, – говорится в ст. 27 Международного пакта о гражданских и политических правах – где существуют... языковые меньшинства, лицам, принадлежащим к таким меньшинствам, не может быть отказано в праве совместно с другими членами той же группы... пользоваться родным языком». Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (ратифицирована ФЗ от 18 июня 1998 г.) – предусматривает, что ее участники будут обеспечивать развитие языков национальных меньшинств, защищать их представителей от дискриминации по языковому признаку, создавать условия для использования данных языков в частной и публичной жизни, способствовать изучению языков национальных меньшинств и получать на них образование.

- гарантирование прав коренных малочисленных народов в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами РФ (ст. 69). Конституция РФ определяет основы отношений государства с коренными малочисленными народами. К таковым, согласно п. 1 ст. 1 ФЗ от 30 апреля 1999 г. «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», относятся

народы, проживающие на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционные образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие в России менее 50 тыс. человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями. Этот статус обретается не автоматически при наличии названных признаков, а только после включения соответствующего народа по представлению органа государственной власти субъекта Федерации, на территории которого он проживает, в Единый перечень коренных малочисленных народов, утвержденный постановлением Правительства РФ от 24 марта 2000 г. N 255 «О Едином перечне коренных малочисленных народов Российской Федерации».

- ограничение прав и свобод человека федеральным законом (ч. 3 ст. 55). Конституция РФ допускает возможность ограничения прав и свобод человека и гражданина при определенных условиях. Такие ограничения объективно обусловлены тем, что человек живет в обществе и свобода личности проявляется во взаимодействии с другими людьми. Поэтому свобода, права индивида не могут быть абсолютными, ничем не ограниченными. Каждый имеет обязанности перед другими людьми, перед обществом, государством.

Возможность ограничения прав и свобод при определенных условиях предусмотрена и в международно-правовых документах, в частности в п. 2 ст. 29 Всеобщей декларации прав человека, п. 3 ст. 12, п. 3 ст. 19 Международного пакта о гражданских и политических правах, п. 2 ст. 10 и п. 2 ст. 11 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Аналогичные положения содержатся и в ч. 3 Конституции РФ. В ней сформулированы три взаимосвязанных условия. Права и свободы могут быть ограничены: 1) только федеральным законом, 2) в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства, 3) только в той мере, в какой это необходимо в указанных целях.

Первое условие вполне определенное - лишь законодатель посредством федерального закона может установить то или иное ограничение. Таким правом не обладают ни федеральное Правительство, ни другие институты исполнительной власти, ни субъекты Федерации, учитывая, что регулирование прав и свобод человека и гражданина отнесено Конституцией к ведению Федерации. Среди федеральных законов, которыми установлены конкретные ограничения прав и свобод, можно назвать, например, законы:

|                                                                                |                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| от 18 апреля 1991 г. «О милиции» (с изм. и доп.),                              | от 5 марта 1992 г.                         |
| «О безопасности» (с изм. и доп.),                                              | от 13 марта 1992 г.                        |
| «Об оперативно-розыскной деятельности в Российской Федерации» (с изм. и доп.), | от 6 февраля 1997 г. «О внутренних войсках |
| Министерства внутренних дел Российской Федерации»,                             | от 27 мая 1998 г.                          |
| «О статусе военнослужащих»,                                                    | от 30 мая 2001 г. «О чрезвычайном          |
| положении» и др.                                                               |                                            |

Два других названных условия сформулированы в весьма общей форме, хотя и дают определенный ориентир законодателю. При этом важно обеспечить соразмерность ограничения права или свободы, т. е. его соответствие тем конституционно признаваемым целям, во имя достижения которых устанавливается ограничение, чтобы не исказить само существо того или иного права, не поставить его реализацию в зависимость от решения правоприменителя, допуская тем самым произвол органов власти и должностных лиц, затрудняя или исключая судебную-правовую защиту граждан и организаций от злоупотреблений.

В ведении Российской Федерации находятся также такие важнейшие средства правовой защиты человека, как: судостроительство; прокуратура; уголовное; уголовно-процессуальное и уголовно-исполнительное законодательство; амнистия и помилование; гражданское, гражданско-процессуальное и арбитражно-процессуальное законодательство; правовое регулирование интеллектуальной собственности (п. «о» ст. 71).

По вопросам государственной-правовой защиты прав человека, которые входят в предмет ведения Российской Федерации, принимаются Федеральные конституционные законы и федеральные законы, имеющие прямое действие на всей территории РФ (ст. 76 Конституции РФ). Федеральные конституционные законы и федеральные законы не должны противоречить Конституции (ч. 1 ст. 15). Вместе с тем они имеют верховенство на всей территории страны. Иные акты, входящие в федеральную правовую систему (за исключением закона о поправке к Конституции), издаются в соответствии с этими законами. Федеральные конституционные законы принимаются только по тем вопросам государственной-правовой защиты человека, которые прямо предусмотрены Конституцией [10]. Это законы:

- об условиях и порядке введения чрезвычайного положения на всей территории РФ и в отдельных ее местностях (ст. 56);
- о референдуме (п. «в» ст. 84);
- о порядке введения военного положения на территории РФ или в отдельных ее местностях (ст. 87);
- об Уполномоченном по правам человека (п. «д» ст. 103);
- о судебной системе РФ (ч. 3 ст. 118);
- о полномочиях, порядке образования и деятельности Конституционного Суда РФ (ст. 125);
- о полномочиях, порядке образования и деятельности Верховного Суда РФ (ст. 126);

Закрепленные во 2 главе Конституции и призванные урегулировать вопросы реализации прав и свобод человека федеральные законы: о неприкосновенности жилища (ст. 25), о минимальном размере оплаты труда (ч. 3 ст. 37), об индивидуальных и коллективных трудовых спорах (ч. 4 ст. 37), о продолжительности рабочего времени и времени отдыха (ч. 5 ст. 37),

о случаях освобождения от обязанности давать свидетельские показания (ст. 51), о военной службе и о замене ее альтернативной гражданской службой (ч. 2, 3 ст. 59).

**Анализ законов Российской Федерации, принятых в последние годы, показывает, что Российская Федерация формирует право государственно-правовой защиты человека в следующих формах:**

- *признает, одобряет, охраняет и защищает те нормы жизнедеятельности человека, которые уже полностью сложились в повседневной практике общественных отношений, и если эти нормы полезны и соответствуют интересам и воле народа, так например приняты Федеральные законы «О крестьянском (фермерском) хозяйстве», «О качестве и безопасности пищевых продуктов», «О страховании вкладов физических лиц в банках Российской Федерации» и др.;*

- *запрещает те формы поведения, которые противоречат общественным интересам, и устанавливает за них ответственность.* Подтверждением этого положения является Конституция РФ. Например, ч. 2 ст. 29 Конституции РФ запрещает пропаганду или агитацию, возбуждающую социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Ответственность за данные деяния предусмотрена в статье 282 Уголовного кодекса РФ [11];

- *устанавливает новые правила поведения (управомочивающие, обязывающие или запрещающие), придавая им юридический характер, если эти правила вызываются жизнью.* Так, в связи с острой жизненной потребностью в специальной государственной защите, 19 февраля 1993 г. были приняты Законы РФ «О беженцах» и «О вынужденных переселенцах», 25 июля 1998 года «О борьбе с терроризмом» и др. До конца 80-х годов Россия в таких нормах практически не нуждалась;

- *вводит ряд положений структурно-функционального характера (виды, порядок образования и компетенция правозащитных учреждений), которые направлены на организацию правовой защиты человека внутри страны, объявляет их обязательными и гарантирует экономически.* Таким учреждением, в соответствии с п. «д» ст. 103 Конституции, является аппарат Уполномоченного по правам человека, который действует в соответствии с федеральным конституционным законом N 1-ФКЗ от 26 февраля 1997 года «Об уполномоченном по правам человека в Российской Федерации».

Важной гарантией государственной защиты человека является правило, установленное ст. 79 Конституции РФ, которое дает право Российской Федерации принимать участие в межгосударственных объединениях и передавать им часть своих полномочий в соответствии с международными договорами, в том числе, если это не влечет ограничения прав и свобод человека [10]. В определенном смысле законодатель следует примеру некоторых конституционных актов европейских государств. Между тем само

по себе право на участие в международных институциональных образованиях не связано напрямую с закреплением такого права в конституционном законе. Подтверждением тому является то очевидное обстоятельство, что Российская Федерация приобрела членство во многих международных образованиях в качестве правопреемницы Советского Союза, т.е. до принятия настоящей Конституции. Основное значение для вступления государства в международное объединение имеют согласованные его членами положения учредительного акта о порядке принятия в состав его членов.

Так, в соответствии с ч. 3 ст. 7 Устава Содружества Независимых Государств от 22 января 1993 г. членом Содружества может стать государство, которое разделяет цели и принципы Содружества и принимает на себя обязательства, содержащиеся в Уставе, путем присоединения к нему с согласия всех государств-членов [5].

**В совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов в соответствии со ст. 72 Конституции находятся:**

– защита прав и свобод человека и гражданина, прав национальных меньшинств (п. «б»), которая вытекает из обязанности государства соблюдать, защищать и гарантировать их как высшую ценность. При этом речь идет о правах и свободах в целом, а не только о конституционных (основных). Под защитой понимается не только обязанность государства активно обеспечивать и гарантировать права и свободы посредством законодательной, управленческо-распорядительной и судебной деятельности, содействовать их реализации, создавать материальные и иные условия и предпосылки осуществления, обеспечения, защиты и восстановления нарушенных прав и свобод, но и обязанность самого государства воздерживаться от вмешательства в их границы. Отнесение этого полномочия к совместному ведению означает принятие на себя как Российской Федерацией, так и каждым из ее субъектов ответственности за состояние дел в этой сфере, обязанности сообща организовывать охрану прав граждан, обеспечивать все виды гарантий их реализации, создавать надлежащие институты защиты прав;

– защита семьи, материнства, отцовства и детства (п. «ж»). Функция защиты семьи, материнства, отцовства и детства, следует из характеристики государства как социального института, в котором им гарантируется государственная поддержка. Это означает, что функции государства в этой сфере не ограничиваются регулированием брачно-семейных отношений, а нуждаются в более широком по масштабам и содержанию внимании со стороны Российской Федерации и ее субъектов. Связано это прежде всего с гарантированием защиты материнства, детства, семьи, с возложением как на родителей равных прав и обязанностей заботиться о детях, об их воспитании, так и на трудоспособных детей заботы о нетрудоспособных родителях. В целях обеспечения гарантированной государством защиты семьи, материнства, отцовства и детства Российская Федерация совместно с субъектами

устанавливает общие начала их защиты, определяет категории лиц, нуждающихся в ней, предусматривает различные льготы для многодетных семей, одиноких матерей и отцов, детей с физическими недостатками, инвалидов, а также семей, потерявших кормильца, организует и обеспечивает помощь в воспитании детей самими гражданами или через сеть специальных детских учреждений (детские дома, школы-интернаты и т. п.);

– административное, административно-процессуальное, трудовое, семейное, жилищное, земельное законодательство, законодательство об охране окружающей среды (п. «к»). Объем полномочий Российской Федерации в указанных отраслях законодательства определяется тем, что в масштабе всего государства должны действовать систематизированные законодательные акты, регулирующие порядок издания актов, виды и формы ответственности за отдельные правонарушения, единый порядок рассмотрения и разрешения дел и другие общезначимые принципы, основания, пределы разделения компетенции между органами, уполномоченными разрешать дела в той или иной сфере, виды санкций, общие правила их применения и т. п. Поскольку каждой из перечисленных отраслей законодательства присущ собственный предмет регулирования, объем должен определяться Российской Федерацией по типу либо основ законодательства, либо – с общего согласия – федерального кодекса, закрепляющего возможность отдельных субъектов Федерации по их желанию принимать собственные кодексы или иные законы, которые, однако, не должны противоречить общедоверальным, сужать либо расширять установленные ими пределы, объем регулирования.

Приведенные выше положения в равной мере распространяются на все субъекты РФ (ч. 2 ст. 72 Конституции РФ).

По предметам совместного ведения Российской федерации и субъектов Российской Федерации в области государственной защиты прав человека издаются Федеральные законы и принимаемые в соответствии с ними законы и иные нормативные акты субъектов РФ. Вне пределов ведения Российской Федерации, совместного ведения Российской Федерации и ее субъектов республики, края, области, города федерального значения, автономная область и автономные округа осуществляют собственное правовое регулирование правозащитных отношений между государством и человеком, включая принятие законов и иных нормативных правовых актов. Например, наряду с принятым 27 июля 2004 года Федеральным законом «О государственной гражданской службе Российской Федерации», 26 января 2005 года принят закон города Москвы «О государственной гражданской службе города Москвы».

### Библиографический список

1. **Ведомости** Московской городской Думы. 2005. – № 3. – С. 3.
2. **Венгеров, А. Б.** Теория государства и права: Учебник для юридических вузов / А. Б. Венгеров. – 3-е изд. – М.: Юриспруденция, 2000. – 528 с.

3. Глушаченко, С. Б. Права личности в гражданском обществе и правовом государстве: Монография / С. Б. Глушачко. – МВД Рос., СПбУ. АНЭ и БЖ. – СПб., 1999. – 142 с.
4. Действующее международное право. Т. 1. – М.: Московский независимый институт международного права, 1996. – 395 с.
5. Международные акты о правах человека. Сборник документов. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 784 с.
6. Права человека. Учебник для вузов / Отв. ред. чл.-корр. РАН, д.ю.н. Е. А. Лукашева. – М.: Норма, 2004. – 576 с.
7. Тихомиров, Л. В. Юридическая энциклопедия / Л. В. Тихомиров, М. Ю. Тихомирова. – М.: 1997. – 526 с.
8. Ромашов, Р. А. Обеспечение правового статуса личности – цель и основная задача современного российского конституционализма / Р. А. Ромашов // Вестник Нижегородского ун-та. Сер. Право. – 2001. – № 1. – С. 257–258.
9. Стекозов, В. Г. Государственное (конституционное) право Российской Федерации: Учебник / В. Г. Стекозов, Ю. Д. Казанчев. – М., 1995. – 456 с.
10. Стремоухов, А. В. Правовая защита человека: Теоретические проблемы. Монография. – СПбУ МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности / А. В. Стремоухов. – СПб., 2003. – 416 с.
11. Уголовный кодекс Российской Федерации. – Новосибирск, 2004. – 184 с.
12. Шилов, А. А. Государственные гарантии обеспечения личных прав и свобод граждан в Российской Федерации: автореф. канд. юрид. наук / А. А. Шилов. – М., 2003. – 23 с.

УДК 159.922.7 + 316.7 + 371

*Ж. Н. Истюфеева, Т. Л. Чепель*

## ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Актуализация проблемы изучения феномена детской субкультуры в контексте профессионально-педагогической успешности личности на современном этапе развития общества имеет **социокультурные причины**. Это обусловлено, **во-первых**, современной гуманизацией и демократизацией общественной жизни, признанием самоценности детства, его собой роли в развитии общечеловеческой культуры и личности ребенка. **Во-вторых**, чувствительностью детства ко всем изменениям в обществе, мобильным реагированием на них при активной самостоятельной постановке детьми перед взрослыми все новых и новых воспитательных задач, их влиянием на установки педагогического мира. **В-третьих**, автономность существования детской субкультуры активизирует к ней исследовательский интерес со стороны именно педагогического сообщества, заинтересованной в достижении

социально значимых профессиональных результатов и в личностном развитии. **В-четвертых**, современная система дополнительного образования детей как «детоцентрированное» (А. В. Орлов), динамично развивающееся образовательное пространство, ищет новые возможности для удовлетворения потребности детского сообщества в активной творческой совместной деятельности с взрослым, для сохранения и развития детской субкультуры. Данный комплекс причин подчеркивает актуальность исследования заявленной проблемы и создает особую ситуацию научного самоопределения.

Если изучать данный культурный феномен в контексте педагогической деятельности, то на наш взгляд, очевидна роль личностной, ценностно-смысловой составляющей в принятии субкультурных феноменов педагогом. Как отмечает А. К. Маркова, «процесс личностного самоопределения педагога как процесс столкновения личностных смыслов и выбора жизненной стратегии, профессиональной позиции, имея конфликтный характер, зависит от той сферы, того пространства, которое актуализирует этот процесс» [6, с. 58]. В данном случае, *в качестве «актуализирующего пространства» мы рассматриваем детскую субкультуру.*

Если раньше детство изучалось фольклористами (Г. С. Виноградов, 1930; О. И. Капица, 1928; Е. А. Покровский, 1887), то сегодня данным феноменом интересуются и психологи (В. В. Абраменкова, 1999; Д. И. Фельдштейн, 1999; Э. Эриксон, 1996, Д. Б. Эльконин, 1995 и др.), и педагоги (В. Т. Кудрявцев, 1997; Н. Михайленко, Н. Короткова, 1993; М. Ю. Кондратьев, 1997; О. В. Лишин, 1997, А. В. Мудрик, 1977; Е. В. Субботский, 1991. и др.), и социологи (И. С. Кон, 1988; М. Мид, 1988), и философы (Ю. Лотман, 1978).

Идея о междисциплинарном синтезе с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе высказывалась многими отечественными и зарубежными учеными: Р. Заззо, С. Московичи, А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, Р. Харе, Д. Б. Элькониным, Э. Эриксоном и др.

В философском словаре понятие «субкультура» раскрывается через общественную природу и универсальность данного явления. «Внутри различных общественных групп рождаются специфические культурные феномены. Они закрепляются в особых чертах поведения людей, сознания, языка. Городская площадь демонстрирует собственную культуру, деревенская улица – во многом иную. Эти отсеки культуры называются субкультурами, которые демонстрируют сложный спектр субкультурных элементов» [8].

В современной отечественной психологической науке доминирующие позиции в изучении детства занимает культурно-историческая концепция психического развития Л. С. Выготского. Определив среду как источник психического развития, автор отмечает, что ее необходимо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка, точнее «ключевым переживанием», отношением, характер-

ным для каждого возрастного периода [2, с. 56]. Данный подход позволяет увидеть **роль детской субкультуры как особого предмета переживаний ребенка в процессе его взросления, несущего в себе психологическую сущность определенного возрастного периода.**

Работая в данной психологической парадигме, Д. Б. Эльконин отмечал стремление ребенка обособиться внутри определенного социального целого, но «каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с деятельностью общества» [10, с. 145]. Таким образом, **детская субкультура предоставляет ребенку возможность эмансипироваться от взрослого сообщества и удовлетворяет потребность жить своей жизнью в узком кругу себе подобных, научаясь тем самым жизни в «большом» обществе.**

В. В. Абраменкова отмечает смысловую двуплановость детской субкультуры, определяя ее, во-первых, как все то, что создано человеческим обществом для детей и детьми; во-вторых, как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в конкретно-исторической социальной ситуации развития [1, с. 67].

И. С. Кон применяет в изучении феноменов детства системный подход, и рассматривает детскую субкультуру как вид возрастной субкультуры, которая в свою очередь является элементом особой системы – возрастного символизма. С его точки зрения, возрастная субкультура – это специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «Мы», отличного от всех остальных возрастных общностей. И. С. Кон отмечает, что, кроме возрастной субкультуры, возрастной символизм включает еще четыре элемента: во-первых, нормативные критерии возраста, т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности задач его основных этапов; во-вторых, аскриптивные возрастные свойства или возрастные стереотипы – черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и выступающие для них в качестве подразумеваемой нормы; в-третьих, символизацию возрастных процессов, т. е. представления о том, как протекают или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую и, в-четвертых, возрастные обряды, т. е. ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения возрастных слоев, классов, групп [4].

Данное понимание феноменов возраста позволяет получить представления **о детской субкультуре как о системном, сложноорганизованном, культурно-социальном явлении с множеством внешних и внутренних связей и отношений.**

Анализ литературы позволил выявить определенные исследовательские позиции в отношении роли детской субкультуры в культуре и причинах ее возникновения. Детская субкультура, безусловно, включает в себя характеристики любой субкультуры, но смысл ее существования специфичен.

Многие исследователи (Абраменкова В. В, 2000; Кон И. С., 1988; Кондратьев М. Ю., 1999 и др.) отмечают, что качественной, смысловой особенностью детской субкультуры являются ее относительные *целостность, автономность, замкнутость*. Данное «культурное» положение придает существованию детской субкультуры особую значимость, а ее изучению - особую сложность.

В. Т. Кудрявцев, описывая детскую субкультуру как «особую систему бытующих в детской среде представлений о мире, ценностях и т. д., которая, отчасти, стихийно складывается внутри господствующей культурной традиции данного общества», «как «культуру в культуре, живущую по специфическим законам, хотя и «встроенную» в общее культурное целое» [5, с. 26]. Автор отмечает, что детская субкультура занимает в культуре относительно автономное место. Исследователь полагает, что своим происхождением детская субкультура обязана исторической эмансипации детского сообщества от взрослого.

В. В. Абраменкова поддерживает позицию в том, что детская субкультура в общечеловеческой культуре занимает подчиненное место, обладая относительной автономией. Исследователь считает, что возникновение детской субкультуры обусловлено половозрастной стратификацией общества, когда, не прошедшие инициацию, члены общины объединились для осуществления совместных форм жизнедеятельности, тождественной взрослым.

Г. С. Абрамова видит причину появления детской субкультуры в необходимости реализации потенциала детей определенного возраста, в открытии мира вокруг и мира «в себе».

С философской точки зрения любая «субкультура призвана держать социокультурные признаки в определенной изоляции от «иного» культурного слоя» [8].

М. Мид, отмечая социальную природу возникновения субкультуры, говорит о том, что причиной формирования детской субкультуры или «культуры тинэйджеров», является особый механизм передачи культуры, на основании которого автор классифицировал типы культур, существующих в современном мире. Во-первых, это *кофигуративная* культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников. Возникновение субкультуры тинэйджеров М. Мид связывает с институализацией в культуре кофигурации среди сверстников, т. е. образовательная система порождает объединение сверстников (в классах, группах). Как замечает автор, реальное ослабление кофигуративного механизма передачи культуры на современном

этапе развития общества и создает новый тип культуры – *префигуративной*, в которой будущее неизвестно. Причина ее появления ей видится в развитии новых видов связи между молодыми людьми. «Сегодня во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторение своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга... Сегодняшние дети вырастают в мире, который не знали старшие...» [7, с. 136]. Данный подход описывает особую социальную ситуацию развития современного детского сообщества, специфику взаимоотношений с взрослым миром, актуализируя значимость ценностной, осмысленной профессиональной позиции современного педагога.

Таким образом, **исключительность, самооценность детской субкультуры обусловлена и объективными (историческими, культурными, социальными) и субъективными (психологическими, возрастными) причинами ее возникновения.**

Данные представления о специфике природы возникновения субкультуры и детской субкультуры, в частности, дают основу для понимания *функций* детской субкультуры для развития ребенка.

В контексте нашего исследования нам близка позиция В. В. Абраменковой, с точки зрения которой, смысл детской субкультуры для ребенка заключается, **во-первых**, в том, что она предоставляет ему особое психологическое пространство, благодаря которому ребенок приобретает «социальную компетентность в группе равных» [1, с. 112]. Таким образом, основной функцией детской субкультуры автор считает *социализирующую*, а основным агентом социализации ребенка является группа сверстников.

**Во-вторых**, детская субкультура предоставляет ребенку веер потенций для самореализации, *экспериментальную площадку* для опробования себя, определения границ своих возможностей, погружая его в иные логики, иные миры и пространства. Тем самым, автор видит в детской субкультуре своеобразную *зону вариативного развития*, которая обеспечивает готовность к решению задач в непредвиденных обстоятельствах.

**В-третьих**, пространство детской субкультуры создает ребенку «психологическое укрытие», защиту от неблагоприятных воздействий взрослого мира, то есть выполняет *психотерапевтическую* функцию. В. В. Абраменкова отмечает, что степень погруженности ребенка в детскую субкультуру является своеобразным показателем гармоничности отношений с другими людьми.

**В-четвертых**, детская субкультура выполняет *культуроохранительную* функцию, которая заключается в перемещении культурных ценностей из обихода взрослых в детскую среду, с целью сохранения традиций с обновленной функциональностью.

**В-пятых**, в детской субкультуре существуют механизмы, помогающие

ребенку выработать готовность к решениям проблем, которые появятся в будущем, на следующей фазе его развития, и сформировать алгоритм адекватного действия. В этом проявляется *прогностическая* функция детской субкультуры.

**В-шестых**, проблематизируя и переосмысливая историческое наследие взрослых, детская субкультура высвечивает точки роста общечеловеческой культуры. Она приобретает значение *поискового механизма* новых направлений развития общества [1, с. 68].

Таким образом, **детская субкультура обладает достаточно большим развивающим потенциалом для детей, воплощая в себе самобытные способы успешного освоения ребенком новых сторон социальной действительности, при этом занимая собственное место в современном культурном пространстве и обеспечивая устойчивое развитие человечества.**

Важно отметить, что *многофункциональность детской субкультуры обусловлена многообразием ее содержания, т. е. тем, что детское сообщество создавало «для себя» на протяжении всего социогенеза.*

По мнению В. В. Абраменковой, *содержание* детской субкультуры составляют: традиционные народные игры; детский фольклор; детский правовой кодекс; детский юмор; детская магия и мифотворчество; детское философствование, детское словотворчество, этические представления детей, наделение прозвищами сверстников и взрослых, религиозные представления.

Исследователи отмечают (М. Ю. Осорина, 1999; В. Т. Кудрявцев, 1999), что специфической является *форма передачи* содержания детской субкультуры «из уст в уста». Выявлено, что это чаще происходит в условиях неформального общения детей на игровых площадках, в летних лагерях, санаториях, больницах. Лишь к концу периода детства, наряду с устными, появляются письменные тексты – песенники, девичьи альбомы, «гадалки», сборники анекдотов. Следовательно, неформализованное пространство дополнительного образования детей имеет существенные преимущества в поддержании и развитии бесценных «текстов» детской субкультуры.

В. В. Абраменкова выделяет в содержании детской субкультуры не только актуальные для массовой культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и особые формы существования культурно-исторического прошлого в сознании ребенка как *социогенетические инварианты*, под которыми понимаются относительно устойчивые во времени и пространстве образцы, модели, жанры, тексты, представляющие собой «осколки» различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколения детей. Данный феномен отражает одну из особенностей детской субкультуры – ее относительную *консервативность*. Но в то же время автор отмечает *динамичность* детской субкультуры, которая заключается в множественности вариантов того или иного текста. Эти противоречащие друг другу характеристики рассматриваются как двигатели литературного

творчества детей и условия обогащения содержания детской субкультуры.

**Следовательно, сущностными характеристиками детской субкультуры являются:**

- *системность, сложноорганизованность, социальная направленность, множественность внешних и внутренних связей и отношений;*
- *относительная целостность, автономность и замкнутость для проникновения другой культуры;*
- *одновременная консервативность и динамичность;*
- *многоплановость содержания, имеющая историческую природу;*
- *многофункциональность, что отражено в социализирующей, вариативной, психотерапевтической, культуuroохранительной, прогностической и поисковой функциях.*

**Все отмеченные особенности детской субкультуры предъявляют особые требования к уровню психологической готовности педагога дополнительного образования детей в следующих контекстах:** осознанного и осмысленного выбора профессиональной позиции, независимо от возраста детей; характера отношений к ресурсам «детского жзнетворчества» и их проявлениям; включенностью в проблемное «культурное поле» детей с целью достижения субъективной удовлетворенности от социально-значимых результатов профессиональной деятельности.

Важно отметить, что педагог в своей деятельности встречается не столько с индивидуальными проявлениями субкультурных феноменов, а с детской группой как непосредственным носителем детской субкультуры. Детская группа представляет собой социально-психологическую реальность, включенную в конкретные обстоятельства развития общества и обладающую собственным социальным статусом. Подчиняясь основным социально-психологическим закономерностям, детская группа имеет собственную специфику, обусловленную особенностями детской субкультуры, а также специфической ролью сверстников в социализации ребенка.

Следовательно, педагог дополнительного образования детей, взаимодействуя с детской группой как проводником субкультуры и учитывая возраст и уровень развития данного детского сообщества, а также потребность детей в определенных взаимоотношениях с взрослым (педагогом), имеет возможность создать особое творческое образовательное пространство для воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, выявленные специфические особенности детской субкультуры обогащают процесс личностного самоопределения педагога дополнительного образования детей, расширяя представление о ресурсах детской субкультуры. Авторы располагают теоретическими и эмпирическими данными [3], позволяющими утверждать, что эффективное личностное самоопределение педагога к детской субкультуре является фактором достижения профессиональной успешности в системе дополнительного

образования детей.

### Библиографический список

1. **Абраменкова, В. В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983.
3. **Истюфеева, Ж. Н.** Ценностно-смысловое самоопределение педагога к подростковой субкультуре как фактор профессиональной успешности / Ж. Н. Истюфеева // Вестник педагогических инноваций. Научно-практический журнал. Новосибирск: Изд. НГПУ 2006. – № 3 (7), С. 7–19.
4. **Кон, И. С.** Социологическая психология / И. С. Кон – Московский психолого-социологический институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
5. **Кудрявцев, В. Т.** Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры / В. Т. Кудрявцев // Журнал прикладной психологии. – 1999. – № 1. – С. 64–79.
6. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 346 с.
7. **Мид, М.** Культура и мир детства / Маргарет Мид. – М., 1988.
8. **Современный философский словарь.** – М., 2004. – 568 с.
9. **Чепель, Т. Л.** Возрастная психология: интенсивный курс: Учебное пособие / Т. Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – 206 с.
10. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1988. – 345 с.

*А. Е. Ушницкая*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КОЛЛЕКТИВА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Сегодня, в контексте реформирования образования, реорганизации системы общеобразовательных учреждений, актуальность изучения организационной культуры как условия более глубоких организационных процессов всего «бытия» школы и как организующего начала жизнедеятельности педагогических коллективов становится очевидной.

Изучение организационной культуры как части общей культуры является сравнительно новым направлением. Первые исследования по проблеме организационной культуры появились на Западе в начале 50-х гг. XX в. и были связаны с работами Ч. Барнарда, Дж. Марча, Т. Парсонса, Г. Саймона и Ф. Селзника. Они рассматривали понятие организационной культуры во взаимосвязи с организационной моралью и в эмпирических исследованиях часто интерпретировали как индивидуальная удовлетворенность рабочих различными аспектами своей профессиональной деятельности в организациях.

Серьезный вклад в исследование организационной культуры внес известный американский ученый Э. Шейн, которого считают основателем научного направления организационной психологии. Его научный труд «Организационная культура и лидерство» (1990) является первой теоретической работой по проблеме организационной культуры. Большого внимания заслуживает подход, развитый Э.Шейном на основе концепции культурологов Ф. Р. Клакхона и Ф. Л. Стробека: организационную культуру можно охарактеризовать как набор приемов и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность [10].

Согласно модели Э. Шейна, культура любой группы может изучаться как артефакты, ценности и базовые представления. Основываясь на этом подходе, Э. Шейн предложил рассмотреть организационную культуру на «поверхностном», «подповерхностном» и «глубинном» уровнях.

В последние годы на проблему организационной культуры, в частности на ее три уровня по Э. Шейну, обратили внимание отечественные исследователи О. С. Виханский, А. Н. Занковский, Е. Б. Моргунов, А. И. Наумов, А. А. Радугин, В. А. Спивак, Л. В. Карташова, К. М. Ушаков и др.

А. Н. Занковский принял участие в кросс-культурном исследовании, проведенном в целях идентификации и сравнения базовых координат организационных культур в сознании российских и японских менеджеров.

Результаты исследования подтвердили возможность изучения организационной культуры с помощью метода, основанного на двух самостоятельных подходах – психологии личностных конструктов и исследования ценностей. В контексте данного исследования были выявлены различия в организационных культурах Японии и России с точки зрения содержания, структуры и количественных характеристик основных когнитивных координат организационного поведения. Полученные данные позволили выявить «скрытые» изменения успешности японского менеджмента и дать некоторые объяснения проблемам организационных преобразований в России [3].

Определенный интерес представляют мнения О. С. Виханского и А. И. Наумова, которые рассматривают организационную культуру по двум уровням с позиции объективного и субъективного подходов. Объективная организационная культура связана с физическим окружением, создаваемым в организации. Субъективная организационная культура исходит из разделяемых работниками культурных образцов моделей, а также из группового восприятия артефактов организационной культуры, т. е. организационного окружения, созданного «руками человека» и «не присущего самой природе» [2].

На основе трехуровневого подхода Э. Шейна, К. М. Ушаков предлагает раскрыть структурно-функциональную модель организационной культуры, адаптированную к школьной организации [9]. Однако в сфере исследований по педагогике, в частности, в области изучения школьных коллективов понятие организационной культуры не нашло социально-педагогического осмысления.

Между тем изучение трудов классиков педагогики и психологии (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, И. П. Иванов, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, В. А. Сухомлинский, С. Т. Щацкий и др.) показывает, что в управлении школьными коллективами с точки зрения организационных основ всякого развития (А. А. Богданов) придавалось большое значение организации всей жизнедеятельности школы, ученических коллективов, внутришкольного самоуправления и коллективной организаторской деятельности учащихся.

Проведенный анализ педагогических трудов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и И. П. Иванова показал, что именно их педагогическое наследие является наиболее значимым для рассмотрения организационной культуры как научно-педагогической проблемы.

Так, А. С. Макаренко в своих трудах отмечал особую роль организации и управления школьными коллективами. Он считал всю деятельность школы организацией «...Организация коллектива, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом, - вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы...» [5, с. 410–411].

Сплочение и воспитание детского коллектива у А. С. Макаренко базиро-

вались на законах движения коллектива, постановке общественно значимой и увлекательной для детей перспективы, включении детей в совместную деятельность, организации жизнедеятельности коллектива на основе самоуправления, традициях, включении школьного коллектива в систему более широких социальных связей. Выделено отношение – взаимная ответственность, принципы перспективных линий и параллельного действия, сочетание требования и доверия, организация «повседневной жизни коллектива», отношения ответственной зависимости как основы сплочения коллектива.

Приобщая своих воспитанников к умственному труду, А. С. Макаренко придавал самое существенное значение не только получению знаний, но и их влиянию на становление мировоззрения личности.

А. С. Макаренко большое внимание уделял приобщению юных коммунаров к ценностям культуры. Приобщение к общей культуре через общение, дискуссии, встречи с различными людьми, совместную творческую деятельность, посещение театров, кино, выставок всегда было ярким, эмоционально окрашенным, а потому запоминалось на всю жизнь, западало в душу, становилось внутренним богатством воспитанников. Его воспитанники отличались непременным желанием передать усвоенные культурные ценности своим сверстникам и окружающему населению. Культурные ценности понимались ими как коллективное сознание, определяющее соответствующие формы поведения.

Для того чтобы сознание перешло в акт поведения, необходимо преодолеть, по словам А. С. Макаренко, «маленькую канавку», которая должна быть заполнена практическим опытом, практической деятельностью. Путь к единству сознания лежит через цепь связующих элементов, цепь, которая включает в себя реальные взаимоотношения, организацию жизни учащихся на основе их деятельности и общения. Реализовать принцип единства сознания и поведения – значит «организовать упражнение человека в самых разнообразных солидарных движениях, в преодолении препятствий, в очень трудном процессе коллективного роста» [5, с. 205].

В основе составляющих концепции А. С. Макаренко лежат мировоззрение, ценности, убеждения, традиции, нормы поведения, психологический климат. Все эти компоненты рассмотрены зарубежными исследователями в качестве артефактов организационной культуры. Таким образом, во всех направлениях теории и опыте работы А. С. Макаренко можно проследить внедрение организационной культуры в жизнь в его воспитательных учреждениях.

На основе перспективных устремлений личности в ее сознании моделируется образец – ориентир, которому она стремится следовать в реальных жизненных ситуациях. Именно этим ориентиром должна служить организационная культура коллектива, где ребенок осваивает, усваивает и присваивает социально-культурные нормы, ценности, образцы поведения и богатый социальный опыт. Все это в целом становится внутренним богатством человека, определяющим его жизненный стиль, деятельность и направленность

личности, способствующим единству сознания и поведения.

Основой организационного и морального единства школьного коллектива В. А. Сухомлинский считает заботу человека о человеке, ответственность человека за человека и указывает, что «чувство собственного достоинства, чести, гордости пробуждается при условии, когда личность вкладывает частицу своих духовных сил в другую личность, стремится сделать ее лучше, видит в ней, как в зеркале, самое себя – свои нравственные черты, творческие способности, мастерство» [8, с. 47]. По его мнению, с первых шагов самостоятельной жизни ребенок начинает практически познавать, обращать внимание на культуру человеческих взаимоотношений, а основой любых взаимоотношений являются труд, активная деятельность и творчество. В. А. Сухомлинский утверждает, что задача педагогов состоит в том, чтобы приобщить воспитанников с первых дней их школьной жизни к такой работе, в которой бы человек непосредственно общался с людьми, на собственном опыте видел, что эта работа приносит радость, гордость каждой личности и коллективу.

Свою точку зрения он подтвердил, работая директором Павлышской средней школы. Создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, и большое внимание уделял организации жизнедеятельности учащихся. Как указывает В. А. Сухомлинский, познавая мир и себя как частицу мира, вступая в разнообразные отношения с людьми, удовлетворяющие его материальные и духовные потребности, детьми школьного возраста, ребенок включается в общество, становится его членом.

Сейчас, изучая опыт его работы, мы можем сказать, что школа радости В. А. Сухомлинского является образцом сформированности организационной культуры школьного коллектива своего времени.

Школьная организационная культура отражает сложившийся психологический климат, характер взаимоотношений и общения. На формирование организационной культуры коллектива могут повлиять формы управления деятельностью учащихся, которые косвенно воздействуют на каждого ребенка и способствуют развитию у детей умений понимать другого, взаимодействовать, сотрудничать и вырабатывать собственную перспективу дальнейшего развития.

В этом аспекте нас привлекает технология, разработанная академиком И. П. Ивановым. Идея коммунарской методики воплотилась в опыте Фрунзенской коммуны (г. Ленинград), читинской «Бригантины», лагеря «Орленок», коммуны «Факел» (г. Якутск) и других объединений коммунарского типа. Она породила популярную в те годы коммунарскую методику – методику коллективной организаторской деятельности.

Реализация методики коллективной организаторской деятельности нашла свое отражение в 70–80-х гг. XX в. в организации и содержании воспитательной работы во многих школах различных регионов. В школьной жизни появ-

лялись инновации в виде различных органов самоуправления (конференции, общие собрания, Советы актива, Советы командиров, Учкомы); дежурство классов по школе; общешкольные соревнования; коллективные творческие дела и игры; сборы актива; общешкольные информационные издания и т. д. Все это способствовало созданию благоприятного психологического климата в коллективе для гармонизации внутриколлективных взаимоотношений. Общешкольные комплексные дела вносят организационную упорядоченность в жизнедеятельность школьного коллектива, задают определенный ритм и тем самым способствуют формированию культуры коллектива.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее полно коммунарская методика в организации воспитательной работы была осуществлена в московской школе № 825 В. А. Караковским.

В школе В.А. Караковского была создана достаточно простая структура самоуправления. В каждом классе введена должность сменного дежурного командира. В своей повседневной деятельности органы самоуправления руководствуются нормами, вытекающими из обычая: «так принято». Создана система больших и малых традиций, которые, как правило, соблюдались. Кроме того, в школе велась систематическая работа по соединению внеурочной и учебной деятельности. На ее основе стали складываться коллективные и групповые формы работы на уроках, проводиться дидактические игры, научно-познавательные экспедиции, аукционы знаний. Появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные уроки, интегративные уроки. В познавательной деятельности тоже появились свои праздники, ключевые дела, формы интеграции, которые стали добрыми традициями школы. В результате этого повышение эффективности обучения учащихся в условиях данной воспитательной системы стало фактом.

В. А. Сластенин утверждает, что культура общества является источником принципов воспитания и определяет его характер, цели и содержание. Рассматривая это в контексте организационной культуры, можно полагать, что организационная культура создает ту насыщенную социокультурную среду, которая «питает развивающуюся личность и создает условия для ее самореализации» [7, с. 12].

Как отмечает Ю. А. Конаржевский, под внутришкольной культурой в узком смысле можно понимать определенную «философию школы», ценности, нормы внутришкольной жизни. В широком смысле слова это понятие отражает весь спектр взглядов, отношений, определяющих специфику поведения педагогического коллектива и развития школы. Внутришкольная культура – это «общая индивидуальность школы». По его мнению, культура школы формируется из ее наследия, ее истории и комплекса интеллектуальных и моральных представлений, выражающихся в ее обычаях, стиле, взаимоотношениях и мышлении, и отражает основные убеждения и ценности членов коллектива. Разделяемые всеми ценности являются нормативной

связующей основой жизнедеятельности школьного коллектива [4].

Как известно, школа является одной из основных звеньев государственной (общественной) воспитательной системы. Школа как любая другая организация в обществе имеет свой огромный потенциал для обустройства жизнедеятельности всего коллектива на принципах организационной культуры. Эффективность воспитательной системы, основанной на организационной культуре, прежде всего, заключается в единстве устремлений и деятельности педагогов и учеников.

Современную развивающуюся школу невозможно представить себе без соответствующих артефактов и продуманной системы организационных ценностей и базовых представлений, т. е. без того, что в работах по менеджменту принято называть «философией данной организации – организационной культурой».

При этом хотелось бы обратить внимание на точку зрения А. А. Богданова, который в свое время в области тектологии – всеобщей организационной науки – рассматривал общество как вид системной организации, а воспитание как «организационную работу, превращающую человеческую личинку в действительного члена общества» [1].

Чаще всего термин «организовать» употребляется тогда, когда речь идет о людях, об их труде, об их усилиях. Это, значит, сгруппировать людей для какой-нибудь цели, координировать и регулировать их действия в духе целесообразного единства.

Учебное учреждение как социальная организация отличается своей особенностью. Для него характерны целенаправленность, системность, прогнозичность, демократичность, а также управленческие действия – планирование, организация, руководство, контроль. Все эти выделенные элементы относятся к артефактам организационной культуры. «Организационная культура школы – это совокупность норм, ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, правил, регулирующих деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива, определяющих привычный уклад жизни школы» [6, с. 97]. По утверждению М. М. Поташника, «успешное развитие управления школой абсолютно невозможно без опоры на общие основы менеджмента организаций», т. е. организационной культуры учреждения.

Организационную культуру школьного коллектива можно представить как трехуровневую систему на основе объективных, объект-субъектных и субъективных отношений и рассмотреть в виде данной модели.

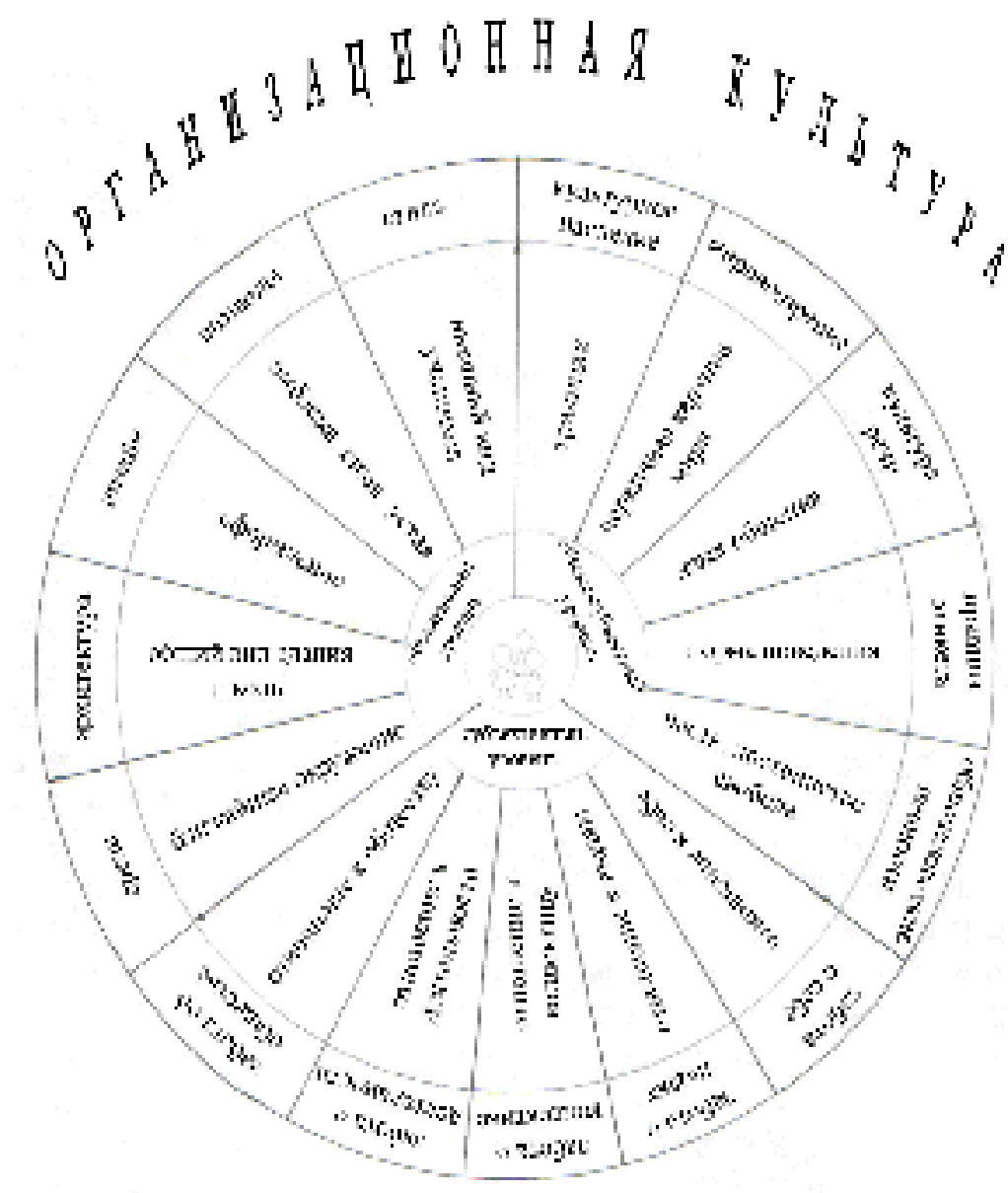


Рис. Модель формирования организационной культуры коллектива младших школьников

### Библиографический список

1. **Богданов, А. А.** Тектология: всеобщая организационная культура. В 2 кн. Кн.2 – М.: Экономика, 1989. – 309 с.
  2. **Виханский, О. С., Наумов, А. И.** Менеджмент: учеб. Для вузов по эконом. специальностям и направлениям / О. С.Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд., доп. – М.: Гардарики, 1998. – 528 с.
  2. **Занковский, А. Н.** Организационная психология: учеб.пособие для вузов / А. Н. Занковский; Рос.Акад.образования; Моск.психол.- соц. ин-т – М.: Флинта; МПСИ. 2000. – 67 с: ил.
  3. **Конаржевский, Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: 2000. – 224 с.
  4. **Макаренко, А. С.** Собр. пед.соч.: т. 5 / Под ред. М. Д. Виноградовой, А. А. Фролова. М.: Педагогика, 1984.
  5. **Поташник, М. М., Моисеев, А. М.** Управление современной школой в вопросах и ответах: пособие для руков. Образоват. учреждений и орг. Образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
  6. **Сластенин, В. А., Подымова, Л. С.** Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Просвещение, 1997. – 306 с.
  7. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
  8. **Ушаков, К. М.** Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы / К. М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 1995. – 128 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»).
  9. **Шейн, Э. Х.** Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование: пер. с англ. / Э. Х. Шейн; пер. с англ. С. Жильцова. – СПб., 2002. – 335 с., ил. – (Теория и практика менеджмента).
- ский синтез заданных дисциплин, характеризующийся совмещением языкового и профессионального компонентов подготовки специалистов по содержательному, деятельностному и организационно-методическому аспектам при сохранении автономного статуса интегрируемых дисциплин.**

Предлагаемая технология обучения ИЯ и ОПД направлена на формирование профессионального лексикона на основе разработки и использования в учебном процессе объективированного с использованием метода ГЭО (групповые экспертные оценки) двуязычного учебного лексикона-тезауруса дисциплины «Маркетинг». При этом большая роль отводится организации самостоятельной работы студентов научно-исследовательской направленности, активному употреблению лексических единиц в процессе коммуникативно-речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса на иностранном и родном языках на интегративных лекциях и семинарах по ОПД и практических занятиях по дисциплине «Английский язык», основанных на предметном содержании ОПД «Маркетинг».

Руководствуясь концепцией формирования понятий Л. С.Выготского [2], мы полагаем, что сформированность профессионального лексикона

УДК 371:410

*Е. И. Архипова***ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА СПЕЦИАЛИСТА В ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

В современной деловой коммуникации решение специалистом проблем профессионального характера связано с наличием информационной основы деятельности. Неправильно понятая, искаженная, неприсвоенная и неиспользованная информация ведет к потере времени, финансов, энергии, успеха и демотивирует саму учебную и профессиональную деятельность [1].

Во избежание этого большое значение должно придаваться *активному* использованию получаемых знаний еще в процессе вузовской профессиональной подготовки, т. е. необходимо использовать понятия определенной области знания, выраженные, в частности, средствами иностранного языка, в их взаимосвязях в чтении, аудировании, письме и говорении. Именно сформированный лексикон является тем интеллектуальным ресурсом, который обеспечивает способность специалиста к диалогу с другими, позволяет обмениваться с партнером мыслями, информацией, результатами труда.

Однако, при выходе на профессиональную арену у выпускников неязыковых вузов обнаруживается недостаточная степень сформированности иноязычного профессионально-ориентированного лексикона, что препятствует успешному профессиональному общению в иноязычной среде. Это связано, прежде всего, с недостаточной высокой степенью корреляции языкового материала с будущей профессиональной деятельностью обучаемых, что, в свою очередь, осложняет процесс переноса изучаемых языковых явлений в профессиональный контекст, а также препятствует использованию ранее приобретенных знаний по специальности при изучении иностранного языка.

Обозначенная выше проблема обуславливает целесообразность разработки технологии интегративного обучения иностранному языку (ИЯ) и профилирующей дисциплине (ОПД), которая опирается на межпредметные связи и интеграцию всех звеньев образовательного процесса, имеет профессионально-практическую коммуникативную направленность и способствует интенсификации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Под **интегративным обучением ИЯ и ОПД** мы понимаем дидактиче-

свидетельствует о сформированности речевых умений всех видов речевой деятельности на ИЯ (рецептивных и продуктивных), и, следовательно, позволяет говорить о способности обучаемых к совершению профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Следует подчеркнуть, что при интегративном обучении ИЯ и ОПД иноязычная речевая деятельность становится средством присвоения профессиональных знаний и выражающих их иноязычных языковых средств. ИЯ приобретает предметно-обусловленный, профессионально-коммуникативный характер в силу взаимодополнения и взаимопроникновения языкового и профессионального компонентов обучения специалистов, что достигается путем реализации принципов преемственного содержания и принципа параллельного введения информации на иностранном и родном языках [3].

Эффективность технологии формирования лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине проверялась опытно-экспериментальным путем.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в период с 2005 по 2007 гг. в Ижевском государственном техническом университете на факультете «Менеджмент и маркетинг» и «Инженерно-педагогическом» факультете. Общая выборка составила 153 человека.

Для участия в эксперименте были отобраны две группы:

1. Контрольная (КГ) – обучавшаяся по традиционной программе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку;
2. Экспериментальная (ЭГ) – обучавшаяся по специально разработанной программе интегративного обучения иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине.

Опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в несколько этапов: пилотный, констатирующий, формирующий и контрольный.

В задачи *пилотного эксперимента* входило уточнение рабочей гипотезы, определение и уточнение критериев эффективности предлагаемой технологии, видоизменение и совершенствование новых форм и приемов обучения, выявление уровня сформированности лексикона в ситуациях профессионального иноязычного общения до и после опытного обучения.

На этапе пилотного эксперимента прослеживалась положительная динамика показателей сформированности иноязычного лексикона в экспериментальной группе. Отсроченный срез подтвердил достаточную прочность сформированного лексикона. Уровень сформированности иноязычного лексикона в ЭГ составил 67% , в КГ – 44% (средний показатель в целом по группе).

*Формирующий эксперимент* проводился в 2006–2007 учебном году на факультете «Менеджмент и маркетинг» ИжГТУ. Цель формирующего эксперимента – сформировать у будущих экономистов-менеджеров иноязычный лексикон, выраженный понятийно-категориальным аппаратом ОПД

«Маркетинг» на основе технологии интегративного обучения ИЯ и ОПД.

*На констатирующем этапе* на основе беседы, анкетирования, самооценки и тестирования выявлен предэкспериментальный уровень сформированности лексикона в ситуациях профессионального иноязычного общения, определен уровень мотивации к изучению ИЯ. При проведении констатирующего среза знаний мы опирались на сформированные знания по дисциплине «Иностранный язык» на первом курсе, а также учитывалась возможность переноса знаний из изучаемых (изученных) социально-экономических дисциплин.

Сформированность мотивации к изучению ИЯ определялась с использованием опросника А. Реана по определению мотивации к профессиональной деятельности в модификации Х. Ф. Макаева (адаптирована для определения мотивации к изучению ИЯ) [4].

*На контрольном этапе* осуществлялась проверка эффективности технологии формирования иноязычного лексикона в интегративном обучении ИЯ и ОПД на основе двух критериев: сформированность иноязычного лексикона и сформированность мотивации к изучению ИЯ.

**Сформированность лексикона включает в себя следующие когнитивно-коммуникативные умения:**

1. Умение идентифицировать лексические единицы (ЛЕ) в контексте и вне контекста в процессе аудирования и чтения с последующей репродукцией на уровне словосочетания, предложения или фразы (рецептивно-репродуктивный уровень).

2. Умение выбрать и употреблять ЛЕ с учетом контекста в собственных высказываниях в письменной и устной формах (продуктивный уровень владения лексиконом) при решении профессиональных задач.

3. Умение оперировать категориально-концептуальными связями.

4. Умение кодировать и интерпретировать информацию в различных знаковых системах.

5. Умение семантизировать ЛЕ, дать определение понятию на английском и русском языках.

Данные параметры выдвинуты в соответствии с основными положениями теории формирования понятий Л. С. Выготского, а также с учетом интегративного характера обучения, т. е. взаимодействия и взаимопроникновения языкового и профессионального компонентов подготовки специалиста.

Выделены уровни сформированности контролируемых умений.

**Высокий уровень** предполагает большой объем словарного запаса (80–100%), продуктивное владение лексиконом во всех видах речевой деятельности; адекватное восприятие формального и семантического аспектов термина; свободное оперирование специальными лексическими единицами и категориально-концептуальными связями на уровне предложения и сверхфразового единства; способность к когнитивной и коммуникативно-речевой

мобильности в нестандартных ситуациях общения; оперативное переключение на решение профессиональной задачи в условиях иноязычного выражения; привлечение ранее усвоенных языковых и профессиональных знаний и умений; высокая степень сформированности механизма кодирования и интерпретирования информации в различных знаковых системах.

**Средний уровень** предполагает недостаточно большой объем спецлексикона (60–80%); адекватное восприятие формального и семантического аспектов термина в большинстве случаев; недостаточно свободное оперирование специальными лексическими единицами на уровне предложения и сверхфразового единства; способность действовать только по заданному алгоритму; переключение на решение профессиональной задачи в условиях иноязычного выражения при наличии смысловой опоры; ограниченное привлечение ранее усвоенных языковых и профессиональных знаний; недостаточная степень сформированности механизма кодирования и интерпретирования информации в различных знаковых системах.

**Низкий уровень** констатируется малым объемом спецлексикона на ИЯ (менее 60%); рецептивно-репродуктивным владением лексиконом, понимание студентами терминов формализовано; затруднено оперирование специальными ЛЕ, особенно категориально-концептуальными связями; в большинстве случаев проявляется неспособность действовать по заданному алгоритму; затруднено или отсутствует переключение на решение профессиональной задачи в условиях иноязычного выражения; отсутствует привлечение ранее усвоенных языковых и экономических знаний; низкая степень сформированности механизма кодирования и интерпретирования информации в различных знаковых системах.

Степень сформированности выделенных умений были проанализированы в соответствии с определенными критериями на основе сравнения результатов констатирующего и контрольного срезов. Каждый срез включал в себя задания в соответствии с выделенными критериями. Анализ проводился как по количественным, так и качественным показателям.

Количественный показатель представляет собой число студентов, выполнивших то или иное задание в соответствии с одним из выделенных критериев оценки. Качественный показатель подразумевает полноту и правильность выполнения задания на основе выделенных критериев. При этом общим знаменателем является их сведение к уровню сформированности контролируемого умения: высокий, средний или низкий.

По итогам контрольного этапа установлено, что студенты экспериментальной выборки достигли более высокого уровня сформированности иноязычного лексикона (см. рис.1, 2, 3).

*Рис.1.* Динамика показателей сформированности иноязычного лексикона  
(среднее значение по всем параметрам, %) в КГ  
до и после опытно-экспериментального обучения

*Рис.2.* Динамика показателей сформированности иноязычного лексикона  
(среднее значение по всем параметрам, %) в ЭГ  
до и после опытно-экспериментального обучения

**Рис.3. Степень изменения сформированности иноязычного лексикона  
(разность средних значений параметров, %) в ЭГ и КГ  
до и после опытно-экспериментального обучения**

Анализ и обработка результатов наблюдения, опроса и анкетирования студентов с целью выявления уровня сформированности мотивации к изучению ИЯ до и после опытно-экспериментального обучения в ЭГ показал значительную положительную динамику (см. таблицу 1). В КГ показатели сформированности мотивации практически не изменились.

Таблица 1

**Динамика показателей сформированности мотивации к изучению ИЯ до и после  
эксперимента в ЭГ и КГ (уровень мотивации в среднем по группе)**

| Вид мотивации | ЭГ (средний балл) |       | КГ (средний балл) |       |
|---------------|-------------------|-------|-------------------|-------|
|               | До                | После | До                | После |
| ВМ            | 4,44              | 4,92  | 4,14              | 4,17  |
| ВПМ           | 3,81              | 3,92  | 3,72              | 3,69  |
| ВОМ           | 2,63              | 1,47  | 2,33              | 2,64  |

4. Макаев, Х. Ф. Профилирование иноязычной подготовки студентов как фактор повышения мотивации к профессиональному и карьерному росту: дис. ... канд. пед. наук / Х. Ф. Макаев. – Ижевск, 2005. – 238 с.

Установлено, что удовлетворенность студента профессионально-ориентированной иноязычной деятельностью тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней (ВМ) и внешней положительной мотивации (ВПМ) и низкий — внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Большое значение придавалось изменению внутренней мотивации, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе, а не стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, хорошая оценка и т.д.). В результате интегративного обучения ИЯ и ОПД как средства формирования лексикона будущего специалиста у студентов становится устойчивой возникающая потребность в иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности. Так, например, чтение и аудирование иноязычной научной и специальной литературы становится для студента субъективно не учебным и тренировочным, а внутренне мотивированной, практически и профессионально значимой речевой деятельностью.

Достоверность полученных результатов по сформированности иноязычного лексикона и позитивная динамика показателей мотивации подтверждается критерием W-Вилкоксона с уровнем значимости  $p=0,05$ .

Обобщение итогов опытно-экспериментальной работы позволяет нам сделать вывод об эффективности предлагаемой технологии формирования иноязычного лексикона в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине.

### Библиографический список

**1. Серова, Т. С.** Концепция языковой, речевой и коммуникативной подготовки специалиста в процессе инженерного образования / Т. С. Серова // Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». — Москва — Пермь, 2004. — С. 1–2.

**2. Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. М., 1956.

**3. Архипова, Е. И.** Особенности интеграции иностранного языка с неязыковыми предметами в вузовской профессиональной подготовке / Е. И. Архипова // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий: материалы межд. научно-практич. конференции. — Пермь, 2006. — С.327–330

## РАЗДЕЛ III ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378.01

*А. К. Мынбаева*

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Педагогика высшей школы (ПВШ) относительно «молодая» и активно развивающаяся наука. На наш взгляд, она требует новых подходов, новых взглядов для дальнейшего своего совершенствования. Р. С. Пионова выделяет следующие разделы ПВШ: дидактика высшей школы, теория и методика воспитания в вузе, вузоведение, менеджмент в высшей школе. Педагогический процесс высшей школы включает сопроцессы: обучение, воспитание, научную деятельность и развитие. Еще со средневековья университет обозначил и закрепил в институциональной структуре своей деятельности три важнейших ориентаций: обучение, исследование, воспитание. Триединство обучения, исследования и воспитания образуют фундамент университетского образования [1]. По аналогии с теорией обучения ВШ и теорией воспитания ВШ зададимся вопросом о возможности выделения *теории научной деятельности высшей школы*.

Специфика вузов, история развития университетов, современная экономика общества, строящаяся на **инновациях и наукоемких технологиях**, на наш взгляд, может дать или уже дает критическую массу к рождению данной теории. В ней есть *логика, структура и система знаний, основные категории*, в ней можно определить *закономерности и принципы теории*; базируясь на информационном подходе – природу и, опираясь на глобализационных процессах, этапах развития самой науки - уровень и методологию познания.

Подчеркнем, что данная теория ярче проиллюстрирует различие и *специфику педагогики высшей школы* по отношению к педагогике школы. Выход на уровень явного и системного представления и понимания в «нерастворенном» и «разбросанном» по всей педагогике высшей школы теории научной деятельности вузов позволит, во-первых, подняться ей на новый уровень развития, во-вторых, привлечь большее внимание в подготовке педагогов высшей школы к актуализации и активизации научной деятельности педагогов и студентов, что может помочь достигнуть новых высот в создании и освоении новых наукоемких технологий, способствующих экономическому и культурному развитию всего общества.

Анализ исторического развития и современного состояния науки в уни-

верситетах позволяет выделить в формате горизонтального и вертикального направления (современном по-страновом и историческом) следующие предпосылки, которые детерминируют первые положения данной теории.

Кратко остановимся на **истории развития науки в университетах.**

Наука всегда занимала определенное место в образовании в содержательном и процессуальном плане. Мы изучаем дисциплины как научную систему знаний, адаптированных к учебному процессу. Сам педагогический процесс вуза включает сопроцессы: *обучения, воспитания, развития и научной деятельности.*

Прообразами научных учреждений оказались прообразы высших учебных заведений: Платоновская Академия, Аристотелевский Ликей, Алескандрийский Музей.

Известно, в лицее Аристотеля благодаря организации коллективного исследовательского труда при разделении функций работников соответственно их способностям и призванию были достигнуты большие успехи по сбору и систематизации естественнонаучного материала. Однако это исключение из правил, научная деятельность имела индивидуальный характер, что соответствовало синкретическому характеру науки того времени [2]. Государство, принимая ученых на службу в качестве чиновников, обеспечивает ему досуг, который по Аристотелю только и делает возможным науку [3].

Идея университета раскрывается в самом названии Universitas, что в переводе с латинского означает совокупность. Уже в период зарождения университетов в средние века в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов вузов [4]. По другой версии из известной книги конца XIX в. Н. Суворова о средневековых университетах, «университет означает всецелость или совокупность всех наук, всех отраслей человеческого знания (universitas literarum)...» [5, с. 1]. Обучение в вузе означало «присовокупление к наукам». Традиция присвоения ученых степеней так же исходит из средневековья. Впервые степень доктора была присвоена в Университете Болоньи в 1130 г., затем с 1231 г. она стала присваиваться в Парижском университете.

По оценке Н. Суворова, традиции средневековых университетов были наиболее благоприятно развиты в германских университетах.

В XIX в. в большинстве Европейских стран центр исследований переместился в высшую школу. Вокруг выдающихся ученых складывались научные школы, где помимо чисто исполнительских функций ученые принимали непосредственное участие в разработке отдельных аспектов научной концепции учителя. Широкое распространение получает такая организационная структура научной деятельности как лаборатория [2]. Образуются новые естественные факультеты и кафедры. Возникают политехнические институты с углубленной подготовкой инженеров, строителей, механиков.

В 1808 г. создан Берлинский университет, ставший моделью немецкого университета. Эту модель также называют университетом Гумбольдта. Фундаментальные принципы университета Гумбольдта – это академическая свобода и единство исследования и преподавания. “Единство исследования и преподавания” гарантировалось фигурой университетского преподавателя-исследователя, а также свободой выбора лекций для студентов (в отличие от гимназии); институтом семинаров (“питомников” науки); тесной связью университета с продолжающей существовать Академией и прочими исследовательскими институтами, которые вскоре стали возникать в форме университетских институтов [3]. Гумбольдтовская модель университета стремилась к всестороннему компромиссу: академическая свобода при одновременной ответственности перед потребностями государства и общества; объединение задач образования с заботами науки, не связанной какими-либо определенными целями. Уточним, по В. Гумбольду, “исследование” означает не что иное, как самостоятельное разыскание и усвоение истины, все представители университета должны быть исследователями – и учителя, и ученики. «Позднее понятие “исследования” было перетолковано: оно было уравнено с процессом научно-технической инновации вообще. Тем самым исследование стало пониматься объективистски, мыслиться деперсонально и независимо от объекта исследования. Только после этого стало возможно “служить исследованию” как любому другому “делу”», – пишет Шнедельбах Г. [3].

**Именно в XIX в., на наш взгляд, происходит поворот от субъективного (персонифицированного) к объективированному пониманию научной деятельности, от индивидуальной к коллективной форме.** Однако это, на наш взгляд, есть веление времени, переход на новый уровень организации самой науки, а не ошибочность в понимании. В то же время, становление и дальнейшее развитие научной деятельности как самостоятельного направления университета должно в формах ее реализации учитывать традицию и значимость персонифицированного понимания исследования и проведения исследования. Сама традиция поддержания и развития научных школ университетами продолжает доказывать и реализовывать этот тезис.

Пока темпы развития научного познания были ниже возможных темпов развития отдельного ученого, формы деятельности в познании носили индивидуальный характер. Но чем значительнее рост науки опережает возможности отдельного ученого, тем шире развиваются коллективные формы научной деятельности [2, с. 35].

Другая известная концепция – «Интеллектуального университета» Дж. Ньюмана появилась также в XIX в. Университет – «это место научения универсальному знанию», и «объекты этого знания имеют интеллектуальный, а не моральный характер». Конечная высшая цель университета – «обеспечить развитие всех областей знания, всех способов мыслить, созданных

человеческим умом». Джон Генри Ньюман (J. H. Newman, 1801–1890 гг.), один из наиболее влиятельных англоязычных теологов XIX в., внесшего огромный вклад в исследование истории и сущности университета как выдающегося феномена современной культуры. Его перу принадлежат известные книги: «Идея Университета» («The Idea of the University»), «Происхождение и прогресс Университета» («Rise and Progress of Universities») [3].

В России, по мнению Шнедельбаха Г., была заимствована французская модель университетов. «Во Франции же после 1806 г. двадцать два бывших университета страны были понижены до уровня специальных школ, управляемых и координируемых институтом, который назывался “Императорский университет”. Не “учащая наука, а преподающее государство” использовало здесь университеты. Исследования были исключены из университета в пользу государственного учебного плана и достались в удел академии. Эта французская модель уже в начале XVIII в. под влиянием Лейбница была перенесена в Россию Петром Великим и до сих пор определяет советскую и восточноевропейскую сущность университета» [2].

Первыми университетами России по праву являются Санкт-Петербургский университет (1724 г.) и Московский университет (1755 г.). История же вузов России, по оценке А. Н. Джуринского, берет начало во II половине XVII в. (государственная школа повышенного образования – Типографское училище, 1681 г., Славянско-греко-латинская академия, 1687 г. и др.).

В Казахстане появление высших учебных заведений относят к началу XX в. В 1920 г. создается ряд вузов: Букеевский казахский институт народного образования в г. Урде, Семипалатинский институт народного образования. В 1921 г. была предпринята попытка организовать Казахский университет в Оренбурге. Открываются вузы по отраслям: в 1929 г. – зооветеринарный, в 1930 г. – сельскохозяйственный, в 1931 г. – медицинский. В 1932 г. в г. Уральске открывается педагогический институт, в 1934 г. – Казахский государственный университет [7]. Далее система высшего образования развивалась стремительно, к 40-м гг. XX в. в Казахстане работало уже 12 вузов [8].

В советский период времени секторами науки нашей страны были: академическая, отраслевая, вузовская и заводская науки. **В развитии вузовской науки Г. А. Лахтин выделяет четыре периода:**

**1. 1917 г. – конец 20-х гг. XX в.** – наука занимала подчиненное положение и служила средством для повышения качества подготовки специалистов.

**2. конец 20-х – начало 50 гг. XX в.** – передача вузов в ведение наркоматов с ориентацией их исключительно на массовую подготовку специалистов. Научная работа была по-прежнему добавлением к учебной и не вносила существенного вклада в процесс общественного производства.

**3. 1956 г. – начало 80-х гг. XX в.** – характерен энергичным развертыванием научно-исследовательской работы в вузах и признанием за ним

самостоятельного значения для научно-технического прогресса в стране. Специальный раздел – отраслевые и проблемные лаборатории. Зародилась отдельная структура управления научными исследованиями в вузах (приказ Минвуза СССР о создании во всех университетах научно-исследовательских частей).

**4. 80-90 гг. XX в.** – тенденция к созданию целостной организованной системы научно-исследовательской деятельности в высшей школе [9].

Если рассматривать казахстанские университеты, исследовательские институты появляются в Казахском национальном университете в начале 90-х годов XX в.

Е. Г. Водичев отмечает, что традиции исследовательских университетов в СССР сохранялись в незначительном количестве «элитных университетов, в большинстве своем – старых образовательных центров, сохранявших определенные исторические традиции, таких как Московский, Ленинградский, Томский, Казанский и др.» [10].

В XXI в. в условиях становления независимости Казахстана, реформирования науки и основываясь на опыте развитых стран в казахстанских вузах повсеместно создаются научно-исследовательские институты и центры. Таким образом, активно перенимается и совершенствуется опыт исследовательских вузов. Более того, создаются предпосылки появления особых инновационных сред в соответствии с направлением развития инновационной экономики Казахстана.

В становлении науки в вузах можно выделить условно три больших этапа. Будем их характеризовать по содержательному и процессуальному развитию. **Первый соответствует периоду от зарождения университетов до XVII–XVIII вв.** Тогда наука развивалась и выражалась в вузах в содержательном плане через чтение книг (вместо предметов), в процессуальном – проведение диспутиаций (диспутатор – не только тот, кто рассуждает, спорит, но и тот, кто исследует /исследователь/); усвоение методов познания. **Второй этап занимает XIX – первая половина XX вв.** Изучение дисциплин вело к формированию основ научного мировоззрения студентов, соответствовавшего уровню развития самой науки, активно создавались, разрабатывались методы исследований в науках, которыми овладевали студенты. Получает распространение деятельность научных подразделений вузов – лабораторий. **Вторая половина XX–XXI вв.** диктует формирование научной культуры будущего специалиста как составляющей профессиональной культуры, а также усвоение технологий научной деятельности. В вузах создаются научно-инновационные структуры, которые делают науку самостоятельной продуктивной деятельностью вузов.

Развивая идею принципа «единства исследования и преподавания» и расширения его понимания, отметим, что наука, став продуктивной силой вузов во время научно-технического прогресса (третий период), встраивает свою

инфраструктуру (материальную, организационную и т. п.) Таким образом, в вузе проявляется многокомпонентная разноярусная диверсифицированная система ее представления. Это и содержание образования, и профессиональная компетентность, и процесс научной деятельности, и научные школы, и продуктивная структура вузовской науки.

**Кросс-культурный анализ развития вузовской науки позволяет сделать следующие выводы:**

- в историческом развитии науки в вузах большое значение оказала разработанная концепция исследовательских университетов В. фон Гумбольдта;
- основными секторами науки в развитых странах являются государственные НИИ (соответствует отраслевой науке), частные НИИ (принадлежащие фирмам, корпорациям и ТНК) и вузовская наука (в ведущих странах мира называется академической наукой);
- сектор университетской науки занимает свою важную нишу в проведении исследований, в т.ч. фундаментальных, а в странах с сильными традициями исследовательских университетов: Германии, США, Великобритании и др., вузовская наука занимает ведущие передовые позиции;
- существует многообразие форм субсидирования НИОКР вузов, причем у каждой страны есть свои особенности в источниках и формах государственного субсидирования;
- гибкость вузовской науки по привлечению финансирования НИОКР;
- анализ состояния казахстанской вузовской науки показывает, что нам может быть как один из альтернативных путей интересен опыт японского развития вузовской науки по интеграции высшего образования и науки. Однако нацеленность на вхождение в Зону европейского высшего образования и мировое образовательное сообщество требует активного внимания и использования опыта ведущих стран мира по продолжению культивирования принципов исследовательского университета. Тем более, что японская система ориентирована на американскую модель высшего образования, где традиции исследовательских университетов как нигде сильны;
- на наш взгляд, необходимо поддержание диверсификации секторов НИОКР и здоровая конкуренция, которая позволит как оптимально адаптировать организационные структуры, так и повысить эффективность и производительность отечественной науки.

Перейдем от истории и изучения современного состояния зарубежной вузовской науки к теории научной деятельности в вузе.

Рассмотрим структурные компоненты *процесса научной деятельности*, они выделены по аналогии с универсальными компонентами подпроцесса: цель и задачи научной деятельности преподавателя и студента, содержание, методы исследований, формы организации научной деятельности, средства проведения научных исследований, методы и средства контроля, результаты.

**Целью научной деятельности** преподавателей и студентов является получение нового знания на основе выполнения учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, разработка новых технологий, получение и усвоение новых методов познания. Задачи научной деятельности могут определяться через выявление сущности основных категорий исследования; разработку теоретических основ проблемы; моделирования процесса, системы или явления; разработку новых технологий и методик, апробацию и внедрение результатов исследования. **Содержание научной деятельности** включает содержание конкретной НИР, т. е. систему знаний, концепции и теории, новые технологии, методы познания, а также формирование опыта учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Накопление подобного опыта служит, в частности, формированию опыта творческой и практической деятельности студента как будущего специалиста [11].

Методы исследования обычно классифицируются как всеобщие (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, аналогия, индукция, дедукция и др.), общенаучные (социологические: опрос, анкетирование; беседа, интервьюирование и др.; статистические: определение средних величин - среднего арифметического, медианы, среднеквадратического отклонения; математические: шкалирование, измерение, ранжирование, математическое моделирование и др.), частно-научные. Формы проведения УИРС и НИРС - курсовая и дипломная работы, магистерская диссертация, научный кружок, научный клуб, студенческая научная лаборатория, научная конференция, олимпиада, конкурсы студенческих научных работ, летние научные школы, студенческое конструкторское бюро и др.

Методами контроля является публичная защита курсовой, дипломной работы, магистерской диссертации, презентация научных результатов и др.; формой контроля – аттестация (оценка). Результаты научной деятельности должны быть сопоставлены с целями и задачами и определена оценка достигнутых данных.

В чем прослеживается связь между научной деятельностью и процессами воспитания, обучения и развития? Получение новых *знаний* в научной деятельности удовлетворяет процессу обучения, в то же время формируются *качества личности* студента - самостоятельность, компетентность, креативность, научно-исследовательская культура, *развиваются* интеллект и мышление, память и др. И обратно: постановка целей обучения, воспитания и развития каждого занятия в вузе должна учитывать цели научной деятельности: формирование научной картины мира, владение методами научного познания, научных исследований, формирование научной культуры специалиста. В принципе, чаще неосознанно для преподавателей, в неявном виде они присутствуют на каждом занятии. Это иллюстрирует целостность педагогического процесса в вузе. На наш взгляд, подобное расчленение процесса позволит акцентировать внимание педагога на целях научной

деятельности в педпроцессе, а значит планировать его более плодотворно и результативно.

В чем новизна данного подхода? Научная деятельность студента обычно рассматривается через научно-исследовательскую работу студентов (НИРС) в вузе. Предложенный подход высвечивает целостность педагогического процесса вуза, раскрывает в явном виде взаимосвязи в системе педпроцесса «обучение – воспитание – научная деятельность – развитие», позволяет проектировать научную деятельность как педагогам, так и студентам, позволяет в явном виде передавать саму технологию научной деятельности студентам, подчеркивает обязательность научной деятельности как педагогов, так и студентов в вузе.

Теория научной деятельности целостного педагогического процесса высшей школы конструируется на основе методологии педагогических исследований и науковедения, цели, задачи, содержание и инструментарий которых изложены в работах М. Н. Скаткина, Ю. К. Бабанского, В. М. Полонского, В. И. Загвязинского, В. И. Журавлева, В. В. Краевского, Ш. Т. Таубаевой и др.

**Определим следующие закономерности научной деятельности педагогического процесса высшей школы:**

- научная деятельность педагогического процесса ВШ зависит от потребностей общества и его требований (социально-экономического заказа общества), уровня развития науки и культуры, материально-технической базы (культуросообразность), развития научного потенциала и научных школ университета, а также творческих возможностей самих студентов

- процессы обучения, воспитания, научной деятельности в высшей школе закономерно взаимосвязаны в целостный педагогический процесс вуза;

- содержание научных исследований закономерно зависит от его цели и задач, а также индивидуальных творческих и исследовательских (аналитических) возможностей обучаемых;

- активизация научной деятельности закономерно зависит от наличия у студентов познавательных мотивов, от используемых преподавателем методов стимулирования научного познания;

- формы организации научной деятельности зависят от задач, содержания, методов и условий проведения исследований;

- эффективность научно-исследовательской деятельности и усвоение технологий научной деятельности зависит от условий, в которых он протекает.

Принципами научной деятельности в вузах являются: принцип академической свободы и ответственности педагогов-исследователей, принцип единства исследования и преподавания; принцип культивирования научных школ; принцип создания и развития научно-инновационной среды в высшей школе и др.

По традиции вузовская наука имеет бинарную систему организации:

интеграцию кафедральной и лабораторной науки.

В педагогических технологиях выделяют – технологии обучения и технологии воспитания. Следуя логике, можно выделить также и технологию научной деятельности. Правомерно ли это?

Может ли быть технологизирован процесс научной деятельности? Нет ли противоречия в формулировке понятия «технология научной деятельности» этимологически, поскольку научная деятельность – это творческий процесс? Действительно, технология чаще ассоциируется с понятием «техника», однако само слово все же происходит от греческих слов: *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – учение, наука. Поэтому, на наш взгляд, с этой точки зрения большого противоречия нет.

Необходимы ли строгое построение компонентов научной деятельности и их четкая градация, позволяющая технологизировать научную деятельность преподавателя и студентов вузов? На наш взгляд, необходимы, поскольку позволяют четко осознавать этот процесс, а, значит, грамотно его проектировать, видеть его связь с процессами обучения, воспитания и развития, грамотно оценивать реализацию образовательного процесса, способствует формированию системного педагогического мышления, позволяет активизировать, интенсифицировать, управлять процессом научной деятельности (поскольку «включает» сознание человека при прохождении алгоритма научной деятельности, подстегивает его), становится направленным на результат и др.

Нами определены четыре подхода к определению понятия технология научной деятельности высшей школы. Подчеркнем, что под технологизацией мы понимаем процесс алгоритмизации научной деятельности, процесс грамотного построения научной деятельности педагогов и студентов в рамках образовательного процесса. В этом случае процесс научной деятельности прогнозируем преподавателем, по силам студенту, его результаты достижимы. Научная деятельность преподавателя в рамках проведения продуктивных исследований (инновационная роль современных университетов) может быть технологизирована как процесс, но не является полностью прогнозируемым и достижим по результатам [11].

Предложенная теория-концепция не претендует на универсальность и однозначность. Это лишь один из подходов к оценке и возможному развитию педагогики высшей школы. Приглашаем к дискуссии ученых-педагогов.

кафедральная наука и деятельность исследовательских подразделений (лабораторий и НИИ) университетов, которая, по сути, координируется специальным органом научного управления. Внутренняя политика университета и организационная структура лабораторий и НИИ направлена на глубокую

1. **Пионова, Р. С.** Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.
2. **Наука** как социальное явление. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1992. – 168 с.
3. **Шнедельбах, Г.** Университет Гумбольдта // [http://www.portalus.ru/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1108287358&archive=0215&start\\_from=&ucat=l&](http://www.portalus.ru/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1108287358&archive=0215&start_from=&ucat=l&)
4. **Бордовская, Н. В., Реан А. А.** Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – С-Пб, 2002.
5. **Суворов, Н.** Средневековые университеты / Н. Суворов. – М., 1898. – 246 с.
6. **История МГУ** // <http://www.msu.ru>
7. **Бабанский, Ю. К., Ильина Т. А., Жантекеева З. У.** Педагогика высшей школы / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, З. У. Жантекеева. – Алматы: Мектеп, 1989. – 175 с.
8. **История науки в Казахстане** // <http://www.naukakaz.kz>
9. **Лахтин, Г. А.** Организация советской науки: история и современность / Г. А. Лахтин. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
10. **Водичев, Е.** «Исследовательские» университеты США и российская университетская система: опыт сравнительного анализа // [http://www.prof.msu.ru/publ/omsk\\_1/index.html](http://www.prof.msu.ru/publ/omsk_1/index.html)
11. **Мынбаева, А. К.** Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей / А. К. Мынбаева. -Алматы: Раритет, 2005. – 90 с.

УДК 370.081

*О. Ю. Филькина*

## ФЕВРАЛЬСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОССИИ С СОЮЗНИКАМИ ПО АНТАНТЕ

В результате Февральской революции 1917 г. политическая ситуация в России резко изменилась. Трехсотлетняя династия Романовых была свергнута. В эти февральские дни, произошло то, о чем так долго мечтали три поколения русских прогрессивно мыслящих людей, от декабристов до социал-демократов.

Буржуазно-демократическая революция была воспринята мыслящей Россией как огромный шаг на пути ее сближения с Западом. Восставшие восприняли происходящее как переход России от «азиатского деспотизма» в русло западной демократии. Для них революция была «священным пламенем», и они были готовы к любым жертвам ради нее.

Только вот на деле оказалось, что не всем мечтам суждено было сбыться.

Случилось худшее, в стране с многовековой историей монархии – образовалось двоевластие. Государство лишилось главного своего составляющего – подлинного правительства. Компромисс между Государственной Думой и Петроградским Советом рабочих и солдатских депутатов, конечно, дал стране Временное правительство, но это было лишь кратковременно затишье перед сильной бурей, развозившейся в октябре 1917 г. и уничтожившей последние надежды на возрождение старого режима.

Подобный опыт в монархической Европе уже был у Франции. Правда, там сначала рубили дворянству головы, а потом нарекли Наполеона императором. Русский опыт оказался куда более поучительным. Мы в один момент доказали всему здравомыслящему миру, что революция носит не просто стихийный, а необратимый характер, подчас губительный для самой нации.

Весть о свержении Романовых в одночасье облетела всю Европу и вызвала бурю эмоций. Премьер-министр Великобритании Д. Ллойд Джордж после столь неожиданного известия о свержении русского императора сделал свой вывод: «Русский ковчег не годился для плавания. Этот ковчег был построен из гнилого дерева, и экипаж был никуда не годен. Капитан ковчег способен был управлять увеселительной яхтой в тихую погоду, а штурмана избрала жена капитана, находившаяся в капитанской рубке. Руль захватила беспорядочная толпа советников, набранных из Думы, советов солдатских, матросских и рабочих депутатов, политических организаций всех мастей и направлений, которые растрачивали большую часть времени и сил на споры о том, куда направить ковчег, пока, в конце концов, ковчег не был захвачен людьми, которые хорошо знали, куда его вести» [1].

Западный мир воспринял происшедшее с большим опасением, поскольку русская революция пронеслась над Европой, словно шаровая молния, готовая в любое время нанести новый удар по устоям Старого света.

Запад смотрел на этот процесс, прежде всего под углом зрения боеспособности России. Оказавшись перед лицом сложной русской реальности, он был готов признать новое правительство при условии обещания продолжать войну против германского милитаризма. Ближайшие военные союзники России – Англия и Франция стремясь сохранить свою внутреннюю стабильность, в конце концов, желали видеть в новом выборе России гарантию от сближения с Германией сейчас и в будущем. Хотя в целом, они были далеки от иллюзорных надежд на безоблачное сотрудничество. Политические метания внутри страны порождали еще большее недоверие со стороны союзников. По их мнению, происходившее в России было прологом к еще большим катаклизмам. Опасения британского министра иностранных дел А. Дж. Бальфура можно считать просто провидческими: «Если в этой стране будет установлена республика, армия расколется на легитимистов и республиканцев, умеренные элементы ждет раскол и беспомощность, экстремисты завладеют аппаратом власти. В конечном счете, возникнет

энергичное движение в пользу автократии, но к тому времени уже будет подписан позорный мир с Германией» [2].

Из непосредственного опыта первых недель после торжества февральской революции Запад сумел сделать два основополагающих вывода. Первое, новому режиму не хватает реальной власти над страной. По уместному замечанию английского историка Б. Лиддел Гарта, «Временное правительство взобралось в седло, но у него не было вождей» [3], и прежде чем в России будет восстановлено нормальное функционирование всех ветвей власти, предстоит жесткая политическая борьба. Пока, что в высших эшелонах власти царил лишь хаос и растерянность. Правые, в лице Государственной думы, не желали видеть в правительстве представителей левого фланга, то есть уполномоченных от Советов, левые ждали наступления рокового часа, когда смогут со всей силой обрушиться на правых. Во-вторых, нестабильность центральной власти предопределяла растущую неспособность России вести войну. Если даже гораздо более консолидированный царский режим практически оказался в военном тупике, то что говорить о его менее организованных приемниках, чьи шансы на успех были еще меньше. В этой ситуации представителям Запада следовало стремиться к двум целям: поскорее зафиксировать центральную власть и как можно скорее добиться от нее более значимых гарантий военного партнерства, чем просто словесные уверения. Послы Запада отнюдь не были довольны внешнеполитическим манифестом Временного правительства от 20 марта 1917 г. Они отмечали отсутствие в нем конкретного заявления о решимости нового правительства продолжать войну до победного конца, до полного разгрома сил противника. Манифест казался им слишком пространным: ни малейшего намека на пагубность прусского милитаризма, ни слова о целях войны.

Но П. Н. Милюков заверил представителей западных держав, что Временное правительство будет выполнять все прежние соглашения и союзы. Собственно, этого заявления оказалось достаточно, что бы вопрос о дипломатическом признании встал в практическую плоскость. Даже самые лояльные приверженцы дома Романовых вынуждены были прийти к выводу о необходимости поддержать новую власть.

Особенно энергично подошли к делу о признании Временного правительства американцы, чьи государственные интересы оказались затронуты событиями в России. Посол США Френсис совсем небезосновательно открыто симпатизировал Временному правительству. В отличие от своих внешнеполитических конкурентов – Бьюкенена и Палеолога, отношения Френсиса с русским царем и его правительством никогда не были простыми, и смена правящей верхушки не могла не радовать амбиционного американца. Кроме того, США имели свои виды на русского союзника. Скорейшее дипломатическое признание молодого государства в этом случае носило скорее скрытый стратегический характер, нежели было просто выражением

дружеской симпатии.

Американский механизм внешних отношений сработал безукоризненно. 22 марта 1917 г. американское правительство признало де юре Временное правительство. Американское признание приобрело еще большее значение через 15 дней, когда Соединенные Штаты вступили в войну с центральными державами на стороне России и ее союзников. Вступление Америки в войну вызвало в России прилив энтузиазма. С этого момента началась новая страница в истории американо-российских отношений. Вашингтон и Петроград, можно сказать, были готовы к долгосрочному партнерству. Точнее будет сказать, что Россия надеялась за счет дружбы с заокеанским партнером поправить свое пошатнувшееся материальное положение, а Америка рассчитывала с помощью России провести некую «политическую ревизию» внутри коалиции.

Посол Френсис был ярким приверженцем этой стратегии. Он полагал, что февральская революция, уничтожившая царизм, одновременно нанесла сокрушительный удар по прежним привилегированным партнерам России, таким как Британия и Франция. Он был абсолютно уверен, что его самый главный конкурент – посол Британии Дж. Бьюкенен – потерял после свержения самодержавия долю политического влияния в русской столице. Поскольку, в отличие от Френсиса, он не был сторонником нового режима.

Однако, к большому сожалению американского посла, не все в России верили в результативность коалиционного слияния с США, были и те которые сомневались в возможности крупных военных усилий со стороны нового партнера. Сам Френсис признавал это, говоря, что некоторые противники сближения с США «указывают на то, что Америка может повторить путь Японии, которая после объявления войны центральным державам не стала спешить с развертыванием армии» [4]. Но в тоже самое время он бравировал тем, что не взирая на некую осторожность среди русских, «большинство их воодушевлено в высшей степени. Русские рассчитывают, что Америка сыграет важную роль в ходе войны. Получив эту поддержку, Россия, без сомнения, будет сражаться еще не менее восемнадцати месяцев» [5]. В февральской революции, полагал Френсис, таится реальный шанс для Америки стать основным экономическим партнером огромной России, коренным образом изменить общую мировую геополитическую ситуацию. Фактически, Френсис отводил США роль нового полноправного лидера мирового сообщества, полагая, что в условиях истощения мира лишь Америка способна осуществить быструю и эффективную экономическую поддержку России. «Финансовая помощь Америки России, – писал Френсис президенту Вильсону, – была бы мастерским ударом» [6]. А как показывает практика, такой способ помощи всегда весьма эффективен.

Оптимистический настрой американского посла не мог не сказаться на его непосредственном руководстве. В правящих кругах США стали разделять

мнение Френсиса о том, что за Россией, с ее просторами континентальных масштабов, будущее и с нею надо дружить. Американское правительство понимало, что установление «теплых» отношений с Временным правительством позволит в дальнейшем добиться нужного результата. Молодое американское государство, как и прочие, пыталось получить максимальную долю выгоды из этой «европейской авантюры» – мировой войны. Правильнее будет сказать, дружба с Россией стала его главным козырем в борьбе за мировое господство. США получили долгожданный билет в большое будущее. Им представилась возможность поучаствовать в битве «европейских титанов» за право быть лидером мирового сообщества.

В Белом доме искали сравнительные характеристики событиям, происходившим в России. Они расценивали Первую мировую войну для России как войну за освобождение от диктата Лондона, проводя параллель с американской войной за независимость. В Вашингтоне даже не исключали возможности предоставить России кредит в размере более 300 млн. долларов в качестве дружеской помощи, но, разумеется, не безвозмездно. Не следует думать, что США решили оказать спонсорскую помощь России, таким образом они подстраховывали себя на случай неожиданных трудностей. Дружить с тем, кто тебе должен выгоднее, нежели развивать отношения с тем, кто могущественнее тебя в финансовой сфере. Поскольку первый всегда уязвимее, чем последний.

В целом же, взгляды американского президента на события в России несколько расходились со взглядами его посла. Вильсон не был, подобно Френсису, ослеплен делами Временного правительства, словесно обещавшего добиться перелома на восточном фронте, а на деле не сумевшего остановить разрушение русской армии. Вступая в войну с центральными державами, он был абсолютно готов к худшему повороту в союзе с Россией, и был крайне далек от иллюзорных надежд на беспрепятственное партнерство. Лишь в мае 1917 г. он вздохнул с облегчением, когда, после очередной реорганизации Временного правительства новые лидеры во главе с Керенским категорически отвергли идею сепаратного мира с Германией. Тогда Вильсон заверил новое российское правительство, что теперь США и Россия – партнеры в борьбе за свободную демократию [7].

В то же самое время он окончательно убеждается в рациональности идеи об образовании на востоке Европы противовеса и англо-французам и японцам в виде поддерживаемой Америкой России. В качестве рычага воздействия на Россию в Вашингтоне стало видеться более активное привлечение новых политических сил России к международным контактам. Государственный секретарь США Лансинг предложил послать в Россию делегацию американских политических экспертов – они объяснят историческое совпадение интересов двух великих стран. Вильсон хотел, чтобы в нее вошли люди широких взглядов, испытывающие энтузиазм в отношении перемен, происходящих

в России. Главой делегации Вильсон назначил бывшего государственного секретаря Э. Рута [8], в то время преуспевающего адвоката. Выбор Э. Рута можно объяснить лишь упорным желанием Вильсона противопоставить новой русской демократии американский здравый смысл. Он считал, что следует обратиться к трезвому реализму, а не к дорогим сердцу русских социальным утопиям.

Перед миссией была поставлена задача: «Найти наилучшие способы и средства эффективного сотрудничества между правительствами в деле ведения войны» [9]. По прибытию в Петроград миссия была размещена в Зимнем дворце. На протяжении шести недель американцы обозревали и анализировали происходившие события в обеих столицах и на фронтах. По завершению своей работы Э. Рут заверил Временное правительство в готовности Вашингтона расширять дела с Петроградом при условии активизации военных усилий на восточном фронте. США были готовы оказать финансовую помощь России при одном условии. Объем кредитов будет зависеть от масштаба наступательных военных операций. Плата за военно-политическое сотрудничество была определена в 325 млн. долларов под низкие проценты [10]. На первый взгляд довольно крупная сумма, если посмотреть с чего начинали западные союзники, и, разумеется, такая малая жертва на фоне массовых потерь русской армии в условиях пассивности американских войск. План Рута по укреплению морали русской армии был идеален по американским меркам и политически бездарен по русским. Американцы не предложили ничего нового, они, как и другие союзники настаивали на продолжении войны, от которой так устал русский народ. «Демонстрация бескорыстной дружественности» [11] была лишь пустой тратой времени.

Между тем, кроме установления контактов со своим заокеанским партнером, Временное правительство имело кое-какие обязательства перед своими европейскими коллегами по блоку, и непременно должно было их выполнять. Временному правительству следовало определиться с выбором приоритетов в чью либо пользу, и оно его сделало. Последнее слово осталось за всемогущей Англией.

Через два дня после американцев с признанием Временного правительства выступили британское, французское, и итальянское правительства [12]. Процедура признания была не менее торжественна, чем у американцев, но более дипломатической. Все мысли представителей европейского Запада замыкались не на некоем будущем союзе всех демократий, на котором настаивали американцы, а на бескомпромиссной борьбе, в ходе которой новая Россия держала экзамен на военную надежность. Лондон в этом вопросе был более скептичен, чем остальные. Лучшая на то время разведывательная служба в мире – британская, доставляла обескураживающие сведения о неутешительном состоянии русской армии и ее неспособности полноценно сражаться. В отличие от прочих союзников, Лондон уже на ранней

стадии «российского перерождения» испытывал явственные опасения за перспективность такого союза. Оставалось одно – уповать на здравомыслие новой российской власти. По этому поводу уместно замечание британского посланника Бьюкенена: «Более чем когда-либо необходимо не упускать из вида, что победа Германии приведет к разрушению того прекрасного памятника свободе, который только что воздвиг русский народ. Великобритания протягивает руку Временному правительству, убежденная, что оно, верное обязательствам, принятым его предшественником, сделает все возможное для ведения войны до победного конца» [13].

Западным союзникам пришлось очень скоро разочароваться в способности нового российского правительства продолжать успешную войну против Германии. Надежда на генерацию неких внутренних сил, способных трансформировать русскую демократию в нужное русло, ушла быстро и навсегда. Отныне и до конца войны геополитическое значение России падает необратимо. Более всего обеспокоен, конечно же, Лондон. Английское правительство приложило максимум усилий, чтобы удержать Россию от необдуманных шагов, но видимо напрасно. Союзу двух великих мировых держав, двух титанов суши и моря – Англии и России – осталось совсем немного, каких-то несколько месяцев.

Бьюкенен категоричен в своих прогнозах: «Военные перспективы в высшей степени неутешительны, и лично я потерял всякую надежду на успешное русское наступление. Равным образом я не держусь оптимистических взглядов на оптимистическое будущее этой страны. Россия не созрела для чисто демократической формы правления» [14]. Донесения британской разведки подтверждают этот неутешительный вывод. Основой русской стратегии Британии становится не свободный выбор, а жесткая историческая необходимость: следует, как можно дольше поддерживать своего союзника в боевой готовности и способствовать его внутренней консолидации, ибо распад России позволит Германии обратиться всей мощью на Запад. Остается только одно – ставить на Временное правительство, далекое от стабильности, переживающее собственную политическую эволюцию, и верить в то, что это самое правительство способно здраво мыслит.

### Библиографический список

1. Ллойд Джордж Д. Военные мемуары. Том 4, М., 1935. С. 97.
2. **Buchanan G.** My Mission to Russia and Other Diplomatic Memories. Boston, 1923. P.98.
3. **Liddel Hart.** The Real War. London, 1930. P. 304.
4. **Francis D.** Russia from the American Embassy. N.Y., 1921. P. 100.

5. **Francis D.** Op. cit., N. Y., 1921. Н. 101.
6. **Ibid.**, P. 105.
7. **Ibid.**, P. 106.
8. **Williams W.** American-Russian Relations: 1781-1947. N.Y., 1952. P.87.
9. **Ibid.**, P. 93.
10. **Maddox R.** The Unknown War with Russia. San Rafael, 1977. P. 47.
11. **Maddox R.** Op. cit., P. 33.
12. **Ллойд Джордж Д.** Указ. Соч. Том 4, М., 1935. С. 101.
13. **Бьюкенен Дж.** Мемуары дипломата, М., 1961. С. 169.
14. **Buchanan G.** Op. cit., Boston, 1923. P. 114.

УДК 378.007

*С. С. Бизюкин*

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ ОБСТАНОВКА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ В ОЦЕНКЕ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ (1930-е ГГ.)

В 1931 г. Япония, оказавшаяся под ударом Великой экономической депрессии, приступила к реализации своих военно-стратегических планов, намеченных в 1920-х гг. («Паназиатская доктрина», «Меморандум Танака»). Ее войска оккупировали Маньчжурию – экономически наиболее развитый район Китая, а 28 февраля 1932 г. Создали на этой территории марионеточное государство Маньчжоу-Го.

Лига Наций продемонстрировала свою полную беспомощность перед лицом агрессии. В 1933 г. она приняла резолюцию, которая признавала «особые интересы» Японии в Маньчжурии, хотя и подтверждала суверенитет Китая над этой территорией и обязала Японию вывести войска из Маньчжурии. В ответ Япония вышла из Лиги Наций 27 марта 1933 г<sup>1</sup>. С началом японской агрессии на Дальнем Востоке возникала реальная угроза безопасности и территориальной целостности СССР, который имел с Северо-восточным Китаем самую протяженную сухопутную границу в 3,5 тысячи км.

<sup>2</sup> Там же. С. 47.

<sup>3</sup> **Струве П. Б.** Дневник политика (1925 – 1935) М. – Париж, 2004. – С. 781.

<sup>4</sup> Чему свидетели мы были... Переписка бывших царских дипломатов. 1934 – 1940. СПб. документов в двух книгах. Кн. 1: 1934 – 1937. М., 1998. С. – 17–19.

<sup>5</sup> Там же. Кн. 2: 1938 – 1940. – С. 439.

<sup>6</sup> Там же. Кн. 1. С. 59

Естественно вставал вопрос о возможной войне Японии против СССР, активно обсуждавшийся в кругах русской эмиграции, и как казалось, не безосновательно. В 1928–1931 гг. в Японии был разработан «план Оцу», план войны против СССР. В 1932–1937 гг. она увеличила в пять раз численность своей армии в Маньчжурии, где из 30 дивизий 24 предназначались для войны против СССР. В 1933 г. военный министр Японии С. Араки заявил о неизбежности столкновения с СССР, о необходимости завоевания Приморья, Забайкалья и Сибири<sup>2</sup>.

Бывшие царские дипломаты и другие представители русского Зарубежья обсуждали этот вопрос в течение всех 1930-х гг., при этом в разные периоды времени они предполагали в большей или меньшей степени вероятность начала боевых действий. В ноябре 1933 г. П. Б. Струве писал, что «природа советско-японских отношений делает весьма вероятным, почти неизбежным столкновение между Японией и Советской Россией»<sup>3</sup>. Д. И. Абрикосов, живший в Токио, отмечал в начале 1934 г. Две доминирующих в Японии точки зрения: первая сводилась к тому, что «среди нынешних японских патриотов многие раздражены и хотели бы видеть уже теперь японский флот бомбардирующим Владивосток, и японские войска занимающими Сибирь до Байкала»; вторая выражалась в том, что есть «те из японских лидеров, которые хотели бы избежать дорогостоящего и не приносящего реальных выгод столкновения с Советской Россией»<sup>4</sup>.

Советский полномочный представитель в Лондоне И. М. Майский отмечал в то же время (24 февраля 1934 г.) желание стран западных демократий в лице Англии столкнуть Японию с СССР, что «на долгое время ликвидировало бы «коммунистическую опасность» в Китае и вообще в Азии. Японская победа нанесла бы тяжелый удар престижу СССР на Востоке»<sup>5</sup>. Тогда на Западе могли созреть и принять конкретную форму идеи германо-советской войны с возможным участием в ней Польши на стороне Германии. Такого рода развитие событий не исключал и бывший царский дипломат, находившийся в Лондоне Е. В. Саблин (20 марта 1934 г.). Он обратил внимание на статью находившегося в СССР английского публициста и политика М. Маггериджа «Германия, Россия и Япония», в которой утверждалось, что частичное расчленение России и отход некоторых ее областей к Германии, Польше и Японии представляло бы для Европы некоторые выгоды. Германия получила бы выход на Восток в качестве компенсации за утрату имперских позиций в Великой войне, Версальская система не была бы насильственно разрушена. Исчезли бы опасения новых военных осложнений в Европе. Франция и США в случае войны, скорее всего, помощи СССР не окажут. В военном отношении он находится в «чрезвычайно невыгодном положении по отношению к Японии. Красная Армия велика и отлично вооружена. Однако не обладает боевым опытом»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Федотов В. П. Штрихи «Дальневосточного Мюнхена» // Вопросы истории. - 2004, - № 10 - С. 45.

Японская пропаганда в Китае в конце 1933 – начале 1934 гг. рисовала перед русскими эмигрантами следующий сценарий развития международных событий: дух японской армии исключительно высок после последних операций в Маньчжурии; Европа и Америка пассивны, и «в дальнейшем никто не двинется в защиту Советской России»; японцы хотели отнять у русских Северный Сахалин с его нефтяными богатствами и побережье Японского и отчасти Охотского морей с рыбными промыслами, оградить Азию от «коммунистической заразы» и не исключали внезапного нападения на СССР, как в 1904 г. Д. И. Абрикосов, говоря о слухах и пересудах, отмечал следующее: «В японских военных кругах особого значения силе советской армии не придается и питать ее из центра возможно будет лишь в период первых трех месяцев, после чего скажется вся непригодность советского фундамента для содержания на окраинах крупных армий»<sup>7</sup>. Единственное опасение японцев – это советская авиация. Пропагандистской шумихе Абрикосов не придавал особого значения, факты свидетельствовали, что Япония не ищет столкновения с СССР<sup>8</sup>.

Главным препятствием на пути смягчения советско-японских отношений была проблема КВЖД, которую удалось снять в результате переговоров о ее продаже, проходивших с мая 1933 по март 1935 гг. На переговорах японцы предлагали за дорогу мизерную цену. Москва требовала скорейшего завершения переговоров от своего представителя, генконсула в Харбине, М. М. Славутского. Переговоры шли в течение 21 месяца, а 23 марта 1935 г. они официально завершились подписанием договора о продаже КВЖД Манчжоу-Го<sup>9</sup>. М. М. Славутскому удалось немного поднять цену, но все равно СССР пришлось продать дорогу за бесценок (47,5 млн золотых рублей); он потерял прибыльное предприятие, но решил свои геостратегические установки – нормализовал отношения с Китаем и устранил угрозу войны с Японией. СССР, как отмечал Д. И. Абрикосов, временно отошел на второй план в экспансионистской программе Японии, но «здешние военные ни на минуту не прекращают работы по подготовке японской армии к могущей оказаться необходимой борьбе с Советской Россией»<sup>10</sup>. СССР сосредоточил на Дальнем Востоке весьма серьезные силы и для Японии столкновение с СССР связано «с известным риском и даже победа Японии не разрешит всех ее затруднений», а вызовет расстройство финансового положения страны. Несмотря на все это, создавалась ситуация, при которой «фактически анти-советская политика Гитлера и желание Японии устранить всякое влияние советской власти с Дальнего Востока делают их союзниками, и всякое выступление Гитлера явится сигналом для выступления Японии»<sup>11</sup>.

25 ноября 1936 г. Между Германией и Японией был подписан «Антикоминтерновский пакт», направленный против СССР и рассчитанный на

<sup>12</sup> Там же. Кн. 2. С. 545.

<sup>13</sup> Delinger S., Gary C.B. War in the Pacific. A study of Naves, Peoples and Battle Problems. – N.Y., 1936.

дальнейшие уступки со стороны стран Запада; 6 ноября 1937 г. к нему присоединилась Италия. Япония проявила себя наиболее активным сторонником «антикоминтерновского пакта», который подстегнул ее агрессию и 7 июля 1937 г. подвигнул ее на широкомасштабную войну против Китая. Япония постоянно пыталась проверить прочность советских границ. Период японской оккупации Маньчжурии вылился в непрерывную цепь пограничных конфликтов, в ходе которых японские войска были отброшены Красной армией у озера Хасан в июле – августе 1938 г. и у реки Халхин-Гол на территории МНР в 1939 г.

Поверенный в делах СССР в Японии К. А. Сметанин докладывал народному комиссару иностранных дел М. М. Литвинову, 25 марта 1939 г.: «Япония рассчитывала быстро разделаться с Китайской республикой, с тем чтобы, создав плацдарм в Маньчжурии и Северном Китае, начать «большую войну» с Советским Союзом. Но ее ожидания не оправдались. Япония застряла в Китае»<sup>12</sup>.

В условиях вынужденной эмиграции представители российского офицерства не оставляли свои занятия на поприще военной науки, продолжали анализировать события, происходящие в мире. Наиболее одаренным из них, таким как генерал-лейтенант Николай Головин и контр-адмирал Александр Бубнов, удалось практически за два десятилетия предсказать начало следующей мировой войны. Весной 1922 г. Лондоне и Нью-Йорке была опубликована небольшая книга: «The Problem of the Pacific in the Twentieth Century», а в 1924 г. Праге в эмигрантском издательстве ее русскоязычный вариант: «Тихоокеанская проблема в XX столетии». В этой книге предсказывалась неизбежность американо-японской войны в бассейне Тихого океана и описывался ее возможный сценарий. Николай Николаевич Головин, один из наиболее видных отечественных теоретиков первых четырех десятилетий XX в. Н. Н. Головин родился 22 февраля 1875 г. в Москве, в дворянской семье, ведущей свое происхождение от крестника царя Ивана III московского боярина Ивана Головы.

В 1934 г. Головин пишет работу «Современная стратегическая обстановка на Дальнем Востоке». Сопоставление реальных событий, разворачивающихся в Азиатско-Тихоокеанском регионе в конце 1930-х – начале 1940-х гг., с поразительной точностью подтвердило прогноз Головина и Бубнова.

Конечно, не только русские ученые-эмигранты пытались предсказать возможный ход развития обстановки в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Так, например, в предвоенный период определенной популярностью в политических и военных кругах США и других стран пользовалась книга 8 См.: **Бобров Н. В.** Русская эмиграция о возможной агрессии Германии и Японии против СССР (1930-е гг.) // Проблемы новой и новейшей истории зарубежных стран: Сборник научных трудов, вып. 5. – М.: МГОУ, 2006. – 206 с. – С. 47–54

<sup>9</sup> **Славущая А. М.** «Все, что было...». Записки дочери дипломата. М., 2002. – С. 77–78.

<sup>10</sup> Чему свидетели мы были... Кн. 1. – С. 294.

Самуэля Делингера и Чарльза Гери «Война в Тихом океане»<sup>13</sup>. Ее авторы также предсказывали неизбежность военного столкновения Японии и США и достаточно подробно анализировали возможные сценарии этой войны. Но, во-первых, эта работа была опубликована в 1936, т. е. за 5, а не за 20 лет до начала боевых действий. Во-вторых, их окончательный прогноз выглядел более чем расплывчато: «Как было бы безумием утверждать, что война с Японией неизбежна, равным образом, было бы безумием отрицать, что такая война возможна». В-третьих, Делингер и Гери абсолютно проигнорировали возможную роль СССР в разгроме сухопутной группировки Японии.

С точки зрения Н. Н. Головина Англо-японский союз являлся для Великобритании прекрасным и удобным средством сбалансировать влияние нового конкурента на международной арене, не проливая при этом его родственной крови и не двигая своего флота из Атлантического океана. Поэтому только серьезные причины могли заставить Англию отказаться от этого удобного и сильнодействующего средства в ее международной политике. Не будь в Тихом океане британских доминионов, Англия вряд ли отказалась бы от своего союза с Японией. Тревога этих доминионов заставила сильно задуматься руководителей политики Британской империи. Еще в 1920 г. Генерал-губернатор Новой Зеландии лорд Джелико писал, что «интересы Британской империи могут потребовать присутствия в ближайшее время значительных морских сил в Тихом океане». Далее в донесении приводится подробный список числа необходимых «для защиты интересов Британской империи» боевых судов всех категорий. Этот список, как по числу боевых судов, так, в частности, и по соотношению боевых кораблей и боевых крейсеров, соответствует силе японского флота.

Кроме того, в донесении указывает и размер значительных кредитов, необходимых для дополнительного оборудования британских баз в южной части Тихого океана. Но самое интересное в этом донесении – это то, что лорд Джелико указывает на необходимость обосновать центр британского могущества в Сингапуре и обходит Гонконг полным молчанием (по крайней мере, в опубликованной части его донесения). Надо думать, что лорд Джелико ясно отдаст себе отчет о том положении, в котором окажется Гонконг при войне с Японией.

Такое положение вещей поставило перед руководителями британской политики следующую альтернативу: упрочить положение своих доминионов в Тихом океане можно, вступив в прямой союз с Америкой, но тогда надо согласиться делить с ней на равных началах то единоличное господство на морях, которое веками являлось краеугольным камнем благосостояния и могущества Британской империи. Вместе с тем союз с Америкой имеет для Великобритании и ту отрицательную сторону, что он может ослабить ее положение в Атлантическом океане и в Европе как раз в такой момент, когда это будет менее всего желательно. Ибо открытый союз наложит на

нее обязательство и создаст необходимость отправить на Дальний Восток в случае войны Японии с Америкой часть своего флота. И этим, конечно, воспользуется Япония, начав войну как раз в самый невыгодный момент для европейских дел Англии. Таких моментов при современном состоянии европейских дел может представиться немало. Если же сохранить союз с Японией, то это значит, дать возможность ей, захватив Филиппины, подготовить следующий этап для дальнейшего ее движения на юго-запад.

«Соглашение четырех», к которому Великобритания примкнула на Вашингтонской Конференции, было составлено так, что не налагает на нее обязательств автоматически вступать в войну на Тихом океане. Это соглашение предусматривает только медиативную конференцию при возникновении конфликтов в Тихом океане и ставит, таким образом, Англию в среднее положение между Америкой и Японией. Оно дает США только надежды на военную помощь Великобритании при благоприятном для нее решении медиации. Англии же оно дает возможность продолжать поддерживать дружеские отношения с Японией, что столь необходимо для британского влияния в Южном Китае. Вместе с тем и для Японии это соглашение не закрывает надежд на благожелательное отношение к ней бывшего союзника.

Единственный реальный факт в «соглашении четырех» – расторжение англо-японского союза. Этот факт с военной точки зрения имеет то значение, что впредь Америка вправе рассчитывать, по меньшей мере, на нейтралитет Англии. Но один нейтралитет Англии, который не открывает для США, британские базы на Дальнем Востоке, совсем не решает для них военной проблемы Тихого океана и не улучшает их стратегического положения. Это хорошо понимает и Франция, которая перед Вашингтонской Конференцией предложила США свою базу Сайгон устами знаменитого адмирала Фурнье. Но Сайгон не решает вопроса о базировании для американского флота, т. к. в Сайгоне нет доков для больших судов, и сам по себе он слишком мал, чтобы базировать американский флот. Что же дает в военном отношении политическая группировка США, Англии и Франции, скрытая в соглашении четырех?

Из этих трех держав только для США проблема Тихого океана может стать в первую очередь всех ее национально-государственных задач. Для Англии проблема Тихого океана будет всегда занимать второе место по сравнению с ее проблемами в бассейнах Атлантического и Индийского океанов, где лежит ее метрополия и центр ее исторического могущества. Главные вооруженные силы и центры военного могущества США, Англии и Франции не находятся на том театре войны, относительно которого заключено «соглашение четырех». Главные силы США находятся на расстоянии

5000–7000 миль от этого театра, а британские и французские главные силы – на расстоянии около 10 000 миль. Вследствие этого при внезапном начале войны главные силы Америки могут прибыть

на этот театр войны через месяц, а британские и французские – лишь через два месяца после начала военных действий. В этой особенности скрыто чрезвычайно слабое место этой группировки с военной точки зрения: хотя американский флот может прибыть на театр войны через месяц, но, чтобы не подставлять противнику военные силы всей группировки по частям, он должен ожидать соединения с британским флотом; вследствие этого Япония будет иметь в своем распоряжении срок до двух месяцев для беспрепятственного исполнения подготовительных операций к войне. При тех военных и транспортных средствах, которыми обладает Япония, к тому времени Китай может оказаться оккупированным, Филиппины занятыми, а Кавите, Гуам и Гонконг сделаны непригодными для базирования. Сама физическая природа вещей в виде столь больших расстояний создает естественную военную слабость этой политической группировки и естественную военную силу того, против кого она направлена, давая в руки Японии один из самых ценных элементов войны – время<sup>14</sup>.

Н. Головин рассматривает стратегическую ценность участия Великобритании и Франции в войне против Японии. Посмотрим, прежде всего, что может дать участие Франции. Французский флот рассчитан по своим техническим свойствам для действия в ограниченном бассейне Средиземного моря и не приспособлен для широких океанских пространств. Тактические свойства его новейших боевых кораблей, как в смысле вооружения, так и в смысле бронирования, значительно уступают свойствам боевых кораблей первой линии японского флота. Боевых крейсеров во французском флоте, также как и в американском, – нет ни одного. Современных легких крейсеров также нет. Миноносцев ничтожное количество, также как и подводных лодок. Иными словами, участие французского флота на стороне Америки может дать самое незначительное увеличение сил второй линии американского флота и не может хоть сколько-нибудь ощутимо отразиться на боевом соотношении сил между Америкой и Японией в западном бассейне Тихого океана.

Участие Франции, отмечает Н. Н. Головин дает некоторое улучшение в вопросе базирования, так как для американского флота открываются бухты побережья Индокитая и Сайгон. Но в Сайгоне нет столь необходимого для американского флота дока для больших кораблей. Стоя в бухте Индокитая, американский флот несколько приближается к центру могущества японского флота сравнительно с тем случаем, если бы ему пришлось базироваться на островах Тихого океана. В конечном итоге участие Франции несколько не уширяет стратегических возможностей американского флота, и они остаются те же, что и при единоборстве его Японией, то есть дальняя и неполная блокада.

По сравнению с Францией участие в войне Великобритании дает больше реальных стратегических ценностей. Прежде всего, в войне на Дальнем Востоке может принять участие британский флот. Но было бы ошибочно думать,

что весь британский флот может прибыть на Дальний Восток. Даже если бы война на Тихом океане началась в спокойный период европейской политики, Великобритания не может отправить весь свой флот за 10 000 миль от своих берегов, как вследствие занимаемого ею островного положения, так и вследствие того, что уход всего ее флота в такую даль способствовал бы сам по себе возникновению конфликтов в Европе. Уход всего британского флота на Дальний Восток столь же невозможен с общей военной точки зрения, как, например, невозможен уход всей французской армии из Франции для войны, например, в Марокко. Мировое стратегическое равновесие требует постоянного присутствия на континенте Европы и в ее водах значительных сил французской армии и британского флота.

Основываясь на этих соображениях и принимая во внимание данные, приведенные в указанном нами донесении лорда Джелико по этому вопросу, надо считать, что Англия может выделить для операций на Дальнем Востоке силы, равные японскому флоту.

Так как Вашингтонской Конференцией сила британского флота определена цифрою 5, а японского флота цифрою 3, то из этого видно, что Англия, таким образом, должна будет отправить на Дальний Восток большую часть своего флота. Присоединение этой части британского флота к американскому флоту лишит японский флот надежды на успех в открытом сражении. Японский флот не пойдет на риск открытого сражения с соединенным англо-американским флотом и займет выжидательную позицию в Японском море, прикрываясь своими сильными морскими позициями. Если союзный флот поставит себе задачей достигнуть полной блокады Японии, то ему придется форсировать эти позиции и вслед за этим немедленно дать бой японскому флоту, который эти позиции будет защищать. Стратегическая обстановка, в которой началась бы эта операция, в общих чертах была бы следующая: японский флот, силы которого определяются цифрой 3, будет защищать сильные морские позиции, преграждающие доступ в Японское море, имея свои базы в непосредственной от себя близости; союзный флот, силы которого определяются суммой 4 плюс 3, должен будет атаковать эти сильные позиции, имея верную базу (Сингапур) в 2000 миль позади себя. Таким образом, никаких решительных и сильных стратегических средств войны против Японии участие Англии не открывает перед союзным англо-американским флотом.

«Если допустить – пишет Н. Н. Головин – сто США решили вступить в войну с Японией, то им нужно приступить не только к удвоению или утроению флота, они должны также озаботиться об организации более близких баз для действий против Японии. Судя по всем имеющимся данным, можно с большой долей уверенности сказать, что общественное мнение США на

<sup>14</sup> См. Головин Н., Бубнов А. Тихоокеанская проблема в XX столетии // Вандам А. Неуслышанные пророки грядущих войн: Сб. / А. Вандам, Н. Головин, А. Бубнов. – М., 2004. С.260.

такую войну с Японией не пойдет. Доказательством этому может служить постановление Вашингтонского конгресса в январе 1933 г., заявившего, что через 10–12 лет Филиппинам будет предоставлена независимость. Этим актом пробка для экспансии Японии на юг будет снята, и, таким образом, отпадет основная причина возможной войны между ней и США»<sup>15</sup>.

Таков спектр мнений, сложившихся в кругах русской эмиграции относительно возможной агрессии против Советского Союза.

---

<sup>15</sup> См. Головин Н., Современная стратегическая обстановка на Дальнем Востоке // Вандам А. Неуслышанные пророки грядущих войн: Сб. / А. Вандам, Н. Головин, А. Бубнов. – М., 2004. – С.350.

## РАЗДЕЛ IV

### ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

---

УДК 371.014.3

*В. П. Ларина*

#### **МОДЕРНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ: ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В условиях модернизации образования возникает необходимость перехода от традиционного научно-методического обеспечения деятельности школ в условиях модернизации к научно-методическому сопровождению их инновационной деятельности.

Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ определено нами как один из возможных механизмов перевода внешних обратных связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых, предусматривающий развитие их рефлексивных умений, состоящее в обучении их способам самоконтроля и самооценки своей деятельности по реализации задач, поставленных органом управления образования, и ее результатов. При этом самостоятельная проектировочная деятельность сопровождаемых чередуется с внешней оценкой ее хода и результатов сопровождающими, кроме того последними разрабатываются соответствующие критерии оценки, оказывается помощь сопровождаемым школам в разработке программ инновационной деятельности, осуществляется обучение и консультирование руководителей и персонала школ, помощь в оформлении результатов и продуктов.

Понимаемое в таком смысле научно-методическое сопровождение школ требует специальной его организации на всех уровнях, выше школьного.

При этом *целью организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ является не просто поддержка любых осуществляемых школами инноваций, а приведение уже реализуемых и планируемых ими инноваций в соответствие с целями модернизации и приоритетными направлениями развития той или иной территориальной системы образования.* Именно в этом случае инновационная деятельность школ будет в наибольшей степени способствовать развитию региональной системы образования.

Рассматривая функции регионального органа управления образованием,

мы выделили в рамках информационного подхода целеполагание, планирование, организацию, регулирование и корректирование, контроль и анализ. Таким образом, организация является одной из функций управления любого субъекта, в том числе регионального органа управления образованием.

По сути, *организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе превращается в инновационный механизм управления региональной системой образования*. Это управление является не жестким, административным, а мягким, опосредованным, мотивирующим руководителей школ на реализацию тех инноваций, которые соответствуют целям модернизации конкретной территориальной системы образования.

Рассмотрим более подробно организацию научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в региональной системе образования на основе информационного обмена:

- с одной стороны, поток информации идет от управляющего субъекта – регионального органа управления образованием – к управляемому объекту – региональной системе научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ (нисходящий поток информации);
- с другой стороны, поток информации идет от объекта управления (региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ) к субъекту управления (восходящий поток информации).

При этом, поскольку основными элементами региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе являются и субъекты (сопровожающие) и объекты (сопровожаемые), то поток нисходящей информации идет от регионального органа управления образованием как к сопровождающим, так и к сопровождаемым. Поток восходящей информации также направлен к региональному органу управления образованием как от сопровождаемых, так и от сопровождающих.

Уточним, что к сопровождающим мы относим:

– учреждения и организации, подведомственные региональному органу управления образованием: учреждения дополнительного профессионального образования (институты усовершенствования учителей, институты повышения квалификации и переподготовки работников образования, центры повышения квалификации работников образования и пр.); центры оценки качества образования; центры тестирования; центры мониторинга; ресурсные центры и пр.;

– организации, учреждения и сообщества, не являющиеся подведомственными региональному управлению образованием, но имеющие потенциал для осуществления научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ: научно-исследовательские институты (филиалы); учреждения среднего и высшего профессионального образования педагогической направленности; научные лаборатории; институты развития образования;

центры модернизации образования; временные научно-исследовательские коллективы и пр.

Сопровождаемыми в нашем понимании являются общеобразовательные школы.

Понимая организацию научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как информационный обмен, состоящий из нисходящего и восходящего потоков информации, *рассмотрим специфику потока информации, нисходящего от регионального органа управления образованием к сопровождающим инновационную деятельность школ и сопровождаемым в ее процессе.*

**Во-первых, нисходящая информация должна быть направлена на предотвращение отклонений от поставленной цели** – приведение инновационной деятельности школ в максимально возможное соответствие с приоритетными направлениями развития региональной системы образования.

**Во-вторых, поскольку управляемый объект – региональная система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ – состоит, в свою очередь, из сопровождающих и сопровождаемых, то передача информации региональным органом управления образованием должна осуществляться как сопровождающим, так и сопровождаемым.**

**В-третьих, поток командной информации (нисходящий поток) от субъекта управления к объекту может поступать в традиционной форме (приказ, распоряжение, положение, правило, инструкция и т.п.). Вместе с тем традиционность форм, в которых предоставляется нисходящая информация, должна компенсироваться ее инновационным содержанием в рамках компетенции регионального органа управления образованием, и должна быть направлена на достижение цели организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ - приведение инновационной деятельности школ в регионе в максимально возможное соответствие с целями модернизации образования территории.**

**В-четвертых, поток нисходящей от регионального органа управления образованием информации должен обуславливать ответный поток восходящей информации (информации состояния) от управляемого объекта к управляющему субъекту (восходящий поток), позволяющий с одной стороны выявлять степень достижения этой цели, эффективность используемых для этого способов, а, с другой, являющийся основанием для своевременных воздействий на региональную систему научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ и способствующий тем самым повышению ее эффективности.**

**В-пятых, нисходящая от регионального органа управления образованием информация должна носить не жесткий, административный характер, а мотивирующий, ориентирующий.**

Одним из путей, обеспечивающих ориентацию региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ на повышение эффективности инноваций, соответствующих региональной стратегии развития образования, является информирование сопровождающих и сопровождаемых о необходимых изменениях через совокупность показателей.

При этом **показатели, формулируемые региональным органом управления образованием и доводимые до сведения сопровождаемых и сопровождающих в той или иной форме, должны ориентировать:**

- сопровождаемые школы на инновационную деятельность, соответствующую региональной стратегии развития образования;
- сопровождающих на научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ, адекватной региональной стратегии развития образования;
- сам региональный орган управления образованием на организацию эффективного научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе.

При этом все три группы показателей, обладая некоторой общностью, в то же время отличаются в силу отличий в своем предназначении.

***Группа 1. Показатели, ориентирующие сопровождаемых на инновационную деятельность, соответствующую целям развития образования региона, должны удовлетворять следующим требованиям:***

- показатели должны демонстрировать непосредственные результаты инновационной деятельности сопровождаемых школ;
- показатели предполагают как использование информации статистической отчетности, так и проведение специальных исследований с последующей интерпретацией полученных результатов;
- показатели могут использоваться сопровождаемыми для самодиагностики эффективности собственной инновационной деятельности;
- показатели могут использоваться сопровождающими и региональным органом управления образованием для оценки эффективности инновационной деятельности школ и научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.

***Группа 2. Показатели, ориентирующие сопровождающих на повышение эффективности инновационную деятельность школ, соответствующую целям развития образования региона, должны удовлетворять следующим требованиям:***

- показатели должны непосредственно демонстрировать результаты деятельности сопровождающих инновационную деятельность школ;
- показатели предполагают как использование информации статистической отчетности, так и проведение специальных исследований с последующей интерпретацией полученных результатов;

– показатели могут использоваться сопровождающими для самодиагностики эффективности научно-методического сопровождения ими инновационной деятельности школ;

– показатели могут использоваться региональным органом управления образованием для оценки эффективности научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе.

**Группа 3. Показатели, ориентирующие региональный орган управления образованием на организацию эффективного научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ:**

– показатели должны демонстрировать непосредственные результаты регионального органа управления образованием по организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе, а не результаты деятельности сопровождаемых школ как производственных систем или сопровождающих;

– показатели предполагают использование информации статистической отчетности, а также проведение специальных исследований с последующей интерпретацией полученных результатов;

– показатели могут быть использованы для самооценки региональным органом управления образованием эффективности собственной деятельности по организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ соответствующей территории.

Таким образом, региональный орган управления образованием, формулируя все три группы показателей, с одной стороны, должен их содержательно различать, а, с другой, должен видеть возможность применения одного и того же показателя для самооценки, самодиагностики сопровождаемыми и сопровождающими и для внешней оценки их деятельности сопровождающими и региональным органом управления образованием соответственно. *Самооценка субъектом эффективности деятельности с помощью тех же показателей, по которым осуществляется оценка его деятельности внешним по отношению к нему субъектом позволяет говорить об использовании региональным органом управления образованием при организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в региональной системе образования механизма перевода внешних обратных связей во внутренние обратные связи.*

Таким образом, **организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в региональной системе образования в деятельности любого субъекта управления уровня, выше школьного, обладает следующей спецификой:**

– цель организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ состоит не в поддержке любых осуществляемых в школах инновационных процессов, а в ориентации школ, осуществляющих или планирующих инновации на те из них, которые соответствуют целям

модернизации в рамках той или иной территориальной стратегии развития образования;

- она является функцией регионального органа управления образованием, который рассматривается нами как основной субъект управления региональной системой научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ;

- объектом управления является региональная система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ, включающая сопровождаемых и сопровождающих;

- организация строится через взаимодействие субъекта и объекта управления осуществляется на основе информационного обмена между ними;

- информационный обмен между субъектом и объектом управления на основе использования системы показателей позволяет оказывать мягкое, ориентирующее, мотивирующее воздействие на субъектов региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ, а не жесткое, административное.

*Итак, организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ, являясь одной из функций регионального органа управления образованием, рассматривается нами как механизм инновационного управления региональной системой образования, позволяющий сопровождаемым осуществлять перевод внешних обратных во внутренние обратные связи, а, следовательно, оказывает мягкое, мотивирующее воздействие на сопровождаемых и сопровождаемых, обуславливающее приведение инновационной деятельности школ в соответствие с региональными целями и направлениями модернизации образования.*

Выполнение региональным органом управления образованием роли основного субъекта управления организацией научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ предусматривает выполнение им следующих работ.

### ***1. Определение целесообразных направлений инновационных изменений в деятельности школ, подлежащих сопровождению.***

При определении целесообразных направлений инновационной деятельности школ, подлежащих сопровождению на региональном уровне необходима следующая последовательность шагов регионального органа управления образованием: изучение тенденций социально-экономического развития региона; анализ состояния региональной системы образования на предмет ее соответствия приоритетным направлениям развития образования в стране и наличным и прогнозируемым потребностям социально-экономического развития региона; разработка стратегии развития региональной системы образования, определение приоритетных направлений инновационных изменений.

### ***2. Создание механизма регионального заказа на выполнение научно-***

***методического сопровождения инновационной деятельности школ.***

В условиях модернизации образования одним из приоритетов является изменение организационно-финансовых механизмов. Одним из способов направления финансовых потоков в направлениях приоритетной для региона инновационной деятельности школ является использование региональным органом управления образованием механизма заказа на научно-методическое сопровождение этой деятельности.

При формулировке заказа на научно-методического сопровождение инновационной деятельности школ региональный орган управления образованием может использовать механизм заказа или конкурсное финансирование научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.

***3. Обеспечение ресурсами (в том числе, кадровыми) научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.***

В соответствии с пониманием нами научно-методического сопровождения инновационной деятельности оно (сопровождение) включает следующие виды работ:

- оказание помощи сопровождаемым при разработке ими программ инновационной деятельности;
- обучение сопровождаемых технологии проектировочной деятельности;
- самостоятельную проектировочную деятельность сопровождаемых;
- разработку сопровождающими (в некоторых случаях совместно с сопровождаемыми) критериев оценки деятельности сопровождаемых и ее результатов по достижению задач, поставленных органом управления образованием;
- обучение сопровождаемых способам самоконтроля и самооценки своей деятельности по реализации задач, поставленных органом управления образования;
- обучение сопровождаемых способам самоконтроля и самооценки своих результатов по реализации задач, поставленных органом управления образования;
- внешнюю оценку ее хода и результатов сопровождающими;
- чередование самостоятельной проектировочной деятельности сопровождаемых с внешней оценкой ее хода и результатов сопровождающими;
- консультирование сопровождающими сопровождаемых на всех этап инновационной деятельности;
- оказание помощи сопровождающими сопровождаемым при оформлении результатов и продуктов инновационной деятельности и некоторые другие.

Перечисленные виды деятельности призваны обеспечить профессиональное развитие сопровождаемых в направлениях, соответствующих территориальной стратегии развития образования, предусматривающее развитие их рефлексивных умений.

Для того, чтобы все виды работ в рамках научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ выполнялись качественно, **необходима деятельность регионального органа управления образованием по ресурсному обеспечению в двух направлениях.**

**Первое направление** связано с ресурсным обеспечением самой инновационной деятельности школ, осуществляемой в соответствии с приоритетными направлениями модернизации регионального образования. Поскольку для развития региональной системы образования важна не всякая инновационная деятельность школ в равной степени, а наиболее значима та, которая соответствует региональной стратегии развития образования, региональному органу управления образованием важно организовать ресурсообеспечение именно этой деятельности, т. к. признаваемая *приоритетность* какого-либо вида деятельности автоматически должна подразумевать *приоритетность выделения* всех (большой их части, некоторых наиболее значимых для этой деятельности) видов ресурсов.

**Второе направление** деятельности регионального органа управления образованием по ресурсообеспечению научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ связано с созданием необходимых ресурсов непосредственно для сопровождения.

**4. Создание целесообразных структур (координационных, экспертных, аналитических и пр.), реализующих некоторые функции текущего управления научно-методическим сопровождением инновационной деятельности школ.**

Сущностью организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как одной из функций регионального органа

#### Библиографический список

1. Ларина, В. П. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования / В. П. Ларина // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 55–61.
2. Ларина, В. П. Анализ факторов, влияющих на специфику научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ / В. П. Ларина // Интеграция образования. – 2005. – № 3. – С. 80–85.
3. Ларина, В. П. Проектирование системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ / В. П. Ларина // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 55–61.
4. Петров, Н. Н., Фишман Л. И., Дудников В. В., Прудникова В. П. Управление развитием территориальных систем образования: Учебно-консультационное пособие / Н. Н. Петров, Л. И. Фишман, В. В. Дудников, В. П. Прудникова. – М.: Логос, 2005.

управления образованием является предотвращение отклонений от заданной цели – приведение уже реализуемых и планируемых ими инноваций в соответствие с целями модернизации и приоритетными направлениями развития той или иной территориальной системы образования – на основе информационного обмена.

Для своевременного получения информации, необходимой региональному органу управления образованием, целесообразно на региональном уровне создание специальных структур, выполняющих часть аналитических, экспертных и координирующих функций, делегированных им региональным органом управления образованием.

***5. Анализ результативности научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе.***

Аналитические структуры, создаваемые региональным органом управления образованием, могут заниматься не всеми работами в рамках аналитической деятельности, а только их частью: например, организацией информационных потоков в региональной системе образования, сбор статистических данных на основе традиционных форм отчетности, проведение специальных исследований по различным проблемам образования, обработка полученной информации в целесообразных формах, предоставление обработанной информации в определенные сроки региональному органу управления образованием.

В любом случае, какова бы ни была организационная структура, созданная региональным органом управления образования для выполнения аналитических работ, ведущая роль при выполнении аналитической деятельности принадлежит региональному органу управления образованием.

***6. Внесение изменений в действующую организацию научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.***

На основе данных аналитики и (или) по инициативе координационного совета региональный орган управления вносит изменения в действующую организацию научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ. Эти изменения могут касаться как изменений в деятельности управляющей подсистемы – самого регионального органа управления образованием, так и изменений в деятельности управляемой подсистемы – системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.

## РАЗДЕЛ V

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.94+159.96

*Н. Г. Лымарь*

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

В соответствии с современной точкой зрения на конфликт, однозначно негативное отношение к явлениям конфликта и стремление избежать их считаются неправомерными. Вместе с тем, очевидно, что конфликты могут оказывать деструктивное влияние на человеческие отношения, а потому признается необходимость их регулирования.

Фундаментальная идея современного подхода к управлению конфликтами в разных формулировках сводится к тому, что конфликт может быть управляем, причем управляем таким образом, что его исход будет иметь конструктивный характер.

Признание возможности конструктивного управления конфликтами не снимает того, что в отдельных случаях трудности практической реализации этой возможности могут восприниматься как непреодолимые. Например,

Л. Гринхелл, обсуждая проблемы управления организационными конфликтами, считает, что конфликт может рассматриваться как неуправляемый, если:

- одна или обе стороны могут желать продолжения конфликта;
- эмоциональные отношения сторон таковы, что конструктивное взаимодействие невозможно;
- конфликт есть «верхушка айсберга» и его разрешение не имеет значительного влияния на глубокие антагонистические корни [9].

Если же конфликт признается принципиально управляемым, то возникает вопрос, какие особенности конкретного конфликта могут иметь существенное влияние на его протекание и исход. По мнению Р. Дарендорфа, успешное урегулирование конфликтов определяют следующие факторы:

- 1) признание участниками самого факта конфликта, признание существующих разногласий, а также права сторон на свои позиции;
- 2) направленность работы с конфликтом на регулирование самих проявлений конфликта, предполагающее отказ от бесполезных попыток устранения причин;
- 3) организация конфликтных групп в целях манифестации конфликтов;
- 4) согласие сторон относительно соблюдения определенных правил игры, что, собственно, и делает возможной эффективную коммуникацию между ними [2].

Отличительной особенностью конфликтов в образовательных учреждениях является высокая эмоциональность, большие сложности взаимодействий в ~~постконфликтной ситуации, которая часто является питательной средой раз~~вертывания новых конфликтов. Часто именно сильные и трудноуправляемые эмоции являются главным регулятором поведения и отношений оппонентов, снижают уровень их объективности в оценках. Участников таких конфликтов характеризует твердое отстаивание своей позиции, нежелание идти на компромиссы, излишняя дидактичность, стремление непременно заставить оппонента признать свою неправоту или поражение, причем публично. Все это обуславливает крайнюю остроту их протекания, негативные моральные и психологические последствия для их участников [1, с. 153].

Чаще всего межличностный конфликт начинается с момента, когда человек убеждается, что его потребности или интересы не могут быть удовлетворены из-за тех или иных действий или позиции другого человека. В этом случае переживающий неудачу ощущает особое психическое состояние – фрустрацию, которая характеризуется как состояние расстройства, подавленности, тревожности и ведет к различным изменениям поведения и самосознания личности. При фрустрации человек переключает свою психологическую энергию на борьбу с действительными или воображаемыми препятствиями, но чаще всего с другими людьми. В учебной группе фрустрация нередко проявляется в грубости, оскорблениях, нежелании выполнять распоряжения руководителя, импульсивной беспорядочности движений и высказываний, агрессивности и злобности, припоминании прошлых обид и промахов. При этом люди продолжают делать усилия по достижению своих целей даже тогда, когда эта деятельность бесполезна или вредна для них самих.

Пассивной формой проявления фрустрации может быть депрессия, человек уходит в себя, замыкается. В таких случаях его охватывает чувство печали, бессилия, а иногда отчаяния от невозможности изменить ситуацию.

По мнению Э. А. Орловой и Л. Б. Филонова, конфликтная ситуация воспринимается как наличие угрозы, внутреннее восприятие того, что ситуация может угрожать безопасности одной из сторон взаимодействия. Конфликтная ситуация предполагает ориентирование ее участников на реализацию, достижение индивидуальной, а не общей цели (общей для потенциальных оппонентов). Восприятие угрозы всегда сопровождается эмоциональным фоном. Это состояние характеризуется напряженностью, дискомфортом, неудовлетворенностью, повышенной тревожностью или агрессивностью [6, с. 57].

Совокупность путей разрешения конфликтов в учебной или производственной организации А. Г. Ковалевым обобщена в виде педагогического или административного решения. Причем, негативным считается удаление одной из конфликтующих сторон, а позитивным – устранение причины,

приведшей к конфликту [4, с. 140–141].

Е. В. Зайцева отмечает, что значительная часть конфликтов непосредственно вызвана участием в них лиц, предрасположенных к конфликтному поведению – конфликтных личностей. Конфликтные личности обладают системой специфических внутренних условий и личностных характеристик, определяющих их реагирование на существующие противоречия, исключительно как представляющие для них угрозу. Данные специфические внутренние условия и личностные особенности имеют разноуровневые характеристики и являются природно и социально обусловленными [3, с. 5].

Развивая такую постановку вопроса о разрешенности конфликта,

Л. А. Петровская утверждает, что «разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющих у сторон» [7, с. 135]. При этом возможно как полное, так и частичное разрешение конфликта. Но в любом случае оно предполагает, прежде всего, переструктурирование имеющихся ценностей, мотивов, установок, а также принятие новых.

**Работу по преодолению конфликтности личности целесообразно осуществлять по двум направлениям: создание организационно-управленческих условий, способствующих снижению конфликтности личности и коррекция субъективных (внутренних) условий конфликтной личности в ходе индивидуальной работы с ней.**

Важным условием благоприятного психологического климата в коллективе является совпадение статуса официального лидера (старосты) с позицией лидера в группе. Несовпадение статуса формального лидера (старосты) лидирующей позиции в неформальной структуре взаимоотношений позволяет говорить о существовании определенной напряженности в организационной структуре группы, что в свою очередь может служить причиной возникновения конфликтных ситуаций в учебной группе.

По оценкам учащихся группы причины несоответствия старосты группы заключаются в:

- недостаточной коммуникативной компетенции – 44%;
- недостаточный уровень знаний – 6%;
- превалировании своих интересов над интересами группы – 37%;
- отсутствие навыка управления группой – 13%.

Индивидуально-психологические особенности неформальных лидеров в группах определяют общую ведущую направленность межличностных притязаний в учебных группах. Ведущими психологическими особенностями неформальных лидеров, задающих общую направленность межличностных притязаний в учебных группах, являются: эмоциональная неуравновешенность (С), самоуверенность (О), социабельность (Q2), импульсивность (Q3), наряду с низкими показателями по шкалам: зависимость (Е), робость (Н),

наивность (N), расслабленность (Q4) (тест Р. Кеттела).

Основной причиной возникновения деструктивных конфликтов в учебной группе выступает такое сочетание индивидуально-психологических особенностей личности неформального лидера, как склонность к самоуверенному поведению, независимость при низкой самодостаточности (т. е. наблюдается зависимость от группы), низкая способность к сотрудничеству и эмоциональной расслабленности. Анализ результатов исследования показывает наличие внутриличностного конфликта у неформальных лидеров групп – внешняя «независимость» при внутренней социальности (зависимости от мнения группы). Данный фактор является психологическим фактором конфликтности личности, что может влиять на психологический климат в группе и на возникновение межличностных конфликтов в учебных группах.

**Для успешного разрешения конфликта лицам, принимающим в этом участие, необходимо создать ряд условий.** Среди них выделяют: объективность при рассмотрении (Н. В. Феденко, В. П. Галицкий); уважительное отношение к личности (О. Ю. Осадько); умение рефлексировать в конфликте (О. В. Лунева, Е. А. Хорошилова); недопущение преждевременных выводов (Н. Ф. Феденко, В. П. Галицкий); взаимную положительную оценку оппонентов (В. Н. Лозоцева); сосредоточение внимания на предмете конфликта и на интересах, а не на позициях и личностных особенностях (В. К. Липинский); показ оппоненту, насколько выгодно ему самому прекращение конфликта (Я. В. Подоляк) и др. [5, с. 64–66].

**Предлагается несколько путей выхода из конфликтной ситуации. Первый из них связан с разрушением системы «оппонент – оппонент»,** например структурные преобразования, когда конфликтная личность просто устраняется из группы. Но это очень сложный и долгий путь, в котором скрываются новые потенциальные источники конфликтов. **Второй путь связан с созданием таких условий разрешения конфликта, когда «цена» победы для конфликтной личности окажется чрезмерно высокой или даже неприемлемой.** В этом случае она сама выйдет из конфликта, отказавшись от своих притязаний. Правда, на практике создать такие условия сложно, ведь значимость самого противоборства и победы в нем для конфликтной личности чрезвычайно высока. **Третий путь предусматривает осуществление такого влияния на конфликтную личность, такой коррекции системы ее отношений и психологических установок, которые бы привели к устранению или снижению психологических причин ее конфликтности** [1, с. 89–90]. Последний путь наиболее гуманный, так как он оказывает реальную помощь дезадаптированной и дезинтегрированной личности.

**Другой эффективный способ осуществления влияния на конфликтных личностей – формирование соответствующего общественного мнения.** Общественное мнение является мощным регулятором поведения и отношений личности, особенно когда она находится в критических ситуа-

циях. Часто различные конфликты, особенно возникающие в коллективах организаций или в процессе взаимодействий, элиминируются только под влиянием общественного мнения. С его помощью изменяются установки и отношения личности, корректируются внутренние условия, что очень важно для адекватного восприятия противоречий [1, с. 93].

**Уровень конфликтности личности может быть существенно снижен в результате применения психокоррекции и личностно-ориентированной психотерапии.** Их действенность особенно высока, если внешняя конфликтность личности обусловлена имеющимися сильными внутриличностными конфликтами. Психокоррекция заключается в объяснении причин конфликтности, аргументированных рекомендациях по компенсации конфликтного реагирования и поведения. Главное, чтобы конфликтная личность осознанно приняла решение волевым усилием снизить их влияние.

Психотерапия как комплексное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека направлена на смягчение или ликвидацию имеющейся негативной симптоматики. Психотерапия должна быть личностно-ориентированной, с анализом конфликтных переживаний и должна осуществляться исключительно специалистами, доказавшими свой высокий профессионализм.

Уровень психологической комфортности в учебной группе определяется также количеством межличностных конфликтов и конфликтных ситуаций. Они определяются наличием реально конфликтных диад, в которых проявляются все признаки конфликта; потенциально конфликтных диад, в которых конфликт еще не проявился, но в любой момент может быть спровоцирован инцидентом; условно конфликтных, а также полуконфликтных диад, возникающих вследствие негативного отношения одной из сторон.

Таким образом, на основе проведенного экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что именно доброжелательная и товарищеская атмосфера является важным фактором, снижающим уровень их подозрительности и недоверчивости. Формирование благоприятного психологического климата – задача непростая. В психологических исследованиях разработано немало конструктивных рекомендаций на сей счет, которые можно использовать, в том числе и для снижения уровня конфликтности.

**Хорошим стабилизирующим фактором, препятствующим возникновению конфликтов в группе, а следовательно, влияющим на проявления конфликтности, является наличие в нем высокой организационной культуры как системы осознанных и неосознанных представлений, ценностей, запретов, традиций, разделяемых всеми членами организации.** Организационная культура многолика в своих проявлениях, но в контексте обсуждаемой проблемы особое внимание следует обратить на один аспект – наличие положительных традиций как важных ограничительных рамок для конфликтных личностей. Положительные традиции выступают как до-

полнительные нормы социальной регуляции поведения. Их следует всячески поощрять. Группы с высокой организационной культурой отличаются сформированным общественным мнением, являющимся также мощным регулятором поведения людей.

Одной из важнейших психологических причин конфликтов является недостаток конфликтной компетенции. Б. И. Хасан определяет конфликтную компетентность как «умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению» [8, с. 9]. Он также выделяет два уровня конфликтной компетенции: первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения; второй предполагает умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации [8, с. 9].

По мнению Б. И. Хасана «выбор стратегии во многом зависит от того, в каком времени должна осуществляться работа с конфликтом: в прошедшем, настоящем или будущем» [8, с. 63].

Разрешение конфликта в учебной группе осуществляется с учетом комплекса объективных и субъективных условий и факторов, детерминирующих возникновение противоречий в учебной группе. Работа по разрешению конфликтов строится на основе диагностической информации о конкретных особенностях учебной среды и межличностных отношений в учебной группе с учетом содержания и характера противоречий, эмоциональных состояний оппонентов, их индивидуально-психологических особенностей и статуса в коллективе. В этой связи психологические средства разрешения конфликта должны разрабатываться с учетом сущности конфликта, его содержания, факторов и причин возникновения, социально-психологического климата в коллективе, особенностей межличностных взаимоотношений. Разрешение конфликта в учебной группе связано с созданием условий, минимизирующих вероятность возникновения противоречий. Такие условия осуществляются с применением комплексного использования эффективных психологических средств, влияющих на уровень конфликтности в учебных группах. Основными психологическими средствами разрешения конфликта в учебной группе являются: учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, способствующих возникновению конфликтных ситуаций; благоприятный психологический климат в учебной группе; умение конструктивно разрешать конфликты.

#### **Основные практические рекомендации:**

– при осуществлении работы в учебном учреждении целесообразно ввести психологическое тестирование. Это позволит выявить конфликтные

личности, определить уровень их конфликтности и спланировать работу по ее снижению;

– необходимо повышать уровень конфликтологической компетентности, целесообразно разработать систему тренингов для снижения конфликтности на основе методик развития навыков неконфликтного общения и эмоциональной саморегуляции.

**Основные направления профилактической работы включают:**

– создание благоприятного психологического климата в учебной группе посредством регулярной диагностической оценки межличностных взаимоотношений и своевременной коррекционной работы;

– создание условий для группового взаимодействия учащихся. С этой целью могут использоваться различные формы коллективной работы, активные методы обучения, а также коллективные формы организации досуга в рамках развития учебной группы;

– психологическое консультирование с целью оказания психологической помощи в решении проблем, а также с целью коррекционной работы с конфликтными личностями, выявленными в ходе диагностической работы;

– развитие навыков коммуникативной культуры, культуры межличностного взаимодействия, конфликтологической компетенции с помощью специальных тренинговых программ.

Профилактика возникновения конфликтов в учебной группе осуществляется с учетом комплекса объективных и субъективных условий и факторов, влияющих на возникновение противоречий. Профилактическая работа строится на основе диагностической информации о конкретных особенностях межличностных отношений с учетом содержания и характера противоречий, эмоциональных состояний оппонентов, их индивидуально-психологических особенностей и статуса в группе.

7. Орлова, Э. А. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия / Э. А. Орлова, Л. Б. Филонов // Психологические проблемы конфликтной регуляции поведения. – М.: Изд-во Наука, 1975. – С. 57.

8. Петровская, Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 132.

9. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры // Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 192 с.

10. Greenhalgh, L. SMR: Forum: Managing Conflict / L. Greenhalgh // Sloan Management Review, Summer, 1986. P. 45–51

### Библиографический список

1. **Богданов, Е. Н., Зазыкин, В.Г.** Психология личности в конфликте / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин // Учебное пособие 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004 – 224 с. – С. 153.
3. **Дарендорф, Р.** Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – с. 142–147.
4. **Зайцева, Е. В.** Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «Руководитель – подчиненный» / Е. В. Зайцева // Автореф. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. – М., 1998. – 24 с.
5. **Ковалев, А. Г.** Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М.:Изд-во Политиздат, 1978. – Гл.5. – С. 140 – 142.
6. **Конфликты: борьба, взаимодействие, сотрудничество:** Учебное пособие / Под ред. проф. Г. М. Потанина / Москва – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. – С. 64 – 66.

УДК 152.27

*Е. Т. Конюхова, Т. В. Конюхова*

### ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ

Исследованием уровневой природы установочных явлений и их роли в регуляции предметной деятельности занимались многие исследователи, результаты которых представлены в специальной литературе [1; 5; 10]. Уровневость установки отражается в структуре целеустремленных действий субъекта, в функциональной тенденции развития индивида, в самом процессе постоянного изменения [8], в содержании информационных полей (констелляций) мотивационного, волевого и фактора самосознания, оказывающих влияние на регуляцию и управление формированием установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Выделение уровней установки личности на успешность в профессиональной деятельности определяется запросами практики, потребностями личности и анализом исследований, представленных в специальной литературе.

Понимание уровней установки и ее функционирования основано на положении А. А. Ухтомского [9] о доминанте, которая способствует сохранению, преобразованию низших уровней и переводу их на более высокий. Установка, как «своеобразное состояние субъекта не может возникнуть вне общего повышения активности различных систем, обеспечивающих «сдвиг», «настройку» на успешность в предстоящей деятельности [3, С. 22].

Регуляция сложных форм поведения субъекта обеспечивается отношения-

ми, в которых они находятся с природными биологическими особенностями человека. Если последние проявляются в том же направлении, что и приобретенные качества, то регуляция поведения достаточно надежна. Психофизиологические тенденции первичной установки определяют психофизиологический уровень, в основе которого лежат индивидуально-типологические особенности индивида, его реакции на окружающие условия, особенности направленности поведения и деятельности у людей разных типов установки [6; 7]. Детерминирующим уровнем установочной системы выступают смыслообразующие стратегические установки, которые формируются в процессе накопления субъектом практики, опыта, включаются в поведение и способствуют решению профессиональных и жизненных задач [10]. Уровневость установки личности представлена в содержании показателей психологических факторов ее формирования, определяется направленностью личности, конкретными ситуациями, условиями деятельности человека и оценивается системой критериев.

Критерий выступает неким стандартом установления связи между всеми компонентами исследуемой системы, качественные показатели выступают в единстве с количественными, мера проявления их свидетельствует о динамике измеряемого качества во времени и пространстве. Исходя из системного понимания установки личности, критерии сформированности определяются ее структурными, функциональными компонентами, результатом и технологией формирования. В качестве объективных могут быть названы агрегированные показатели информационных полей психологических факторов ее формирования, что позволяют расширить знания об исследуемом феномене. Предлагаемая система критериев оценки уровня сформированности установки личности разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнения экспертов предметной области, в роли которых выступали успешные специалисты.

За основу выделения критериев нами была взята иерархическая структура «дерева целей» формирования установки личности. Все выделенные критерии уточнялись в ходе теоретического анализа и формирующего эксперимента. Обратимся к характеристике основных критериев и показателей установки личности на успешность в профессиональной деятельности. «Дерево целей» формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности детерминирует выделение иерархических критериев, позволяющих оценивать достижение целей первого и второго уровня: интегрального ( $Q_{\text{инт}}$ ) – оценивает уровень сформированности целостной установки личности на успешность в профессиональной деятельности посредством свертки показателей информационных полей. Комплексные ( $U_{\text{ког}}$ ,  $R_{\text{кон}}$ ,  $V_{\text{афф}}$ ) критерии оценивают сформированность информационных полей (когнитивного, конативного, аффективного) установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Если комплексный критерий

$= 1$ , то уровень сформированности поля установки определяется по среднеарифметическому значению от частного критерия складываются значения констелляций и делятся на 3. Если хотя бы один комплексный критерий  $= 0$ , то это свидетельствует о несформированности констелляций и об отсутствии целостности поля установки. Частные (контролируемые показатели  $U_{\text{ког}, k}, R_{\text{кон}, k}, V_{\text{афф}, k}$ , где  $k=1, 2, \dots, n$ ,  $n$  – количество констелляций, совпадающее с количеством исследуемых психологических факторов). Критерии дают формализованную оценку сформированности констелляций соответствующего информационного поля (когнитивного, конативного, аффективного) установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Частным критерием оцениваем признаки констелляций психологических факторов мотивационного, волевого и самосознания формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Уровень сформированности констелляций установки личности определяется среднеарифметической величиной значимых корреляционных связей признаков.

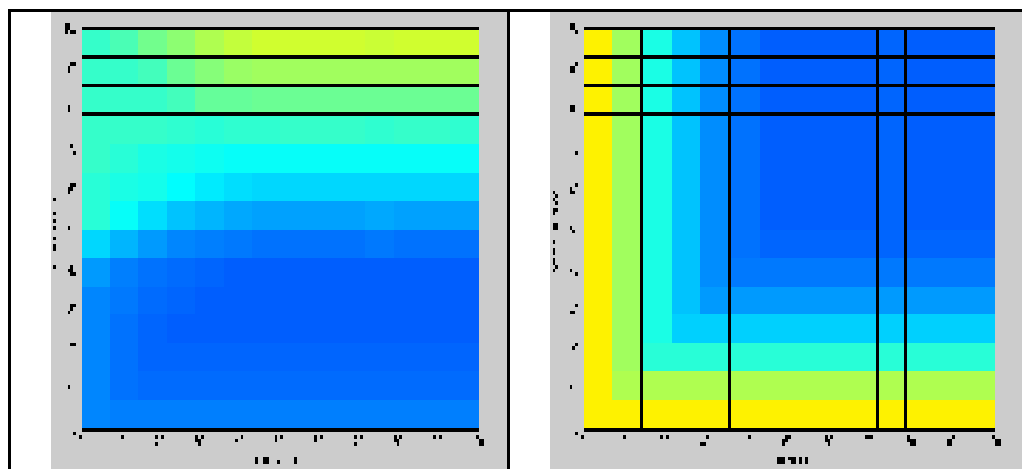
Теоретическая схема выделенной иерархии критериев позволяет при изучении влияния психологических факторов методом диагностирования проследить динамику различных показателей по каждому из критериев у людей динамического, статического, вариабильного типов установки. В установке личности на успешность в профессиональной деятельности, как подсистеме, отражено целостное состояние и динамическая определенность «установки того или иного субъекта как представителя определенного типа» [8, с. 277]. Обобщенный анализ исследований разных авторов, оценки экспертов предметной области и построенные проекции вывода позволяют раскрыть и объяснить качественно-количественные различия уровней сформированности полей в группе успешных специалистов динамической, статической, вариабильной установок.



Рис. 1 Критерии оценки сформированности установки личности на успешность в

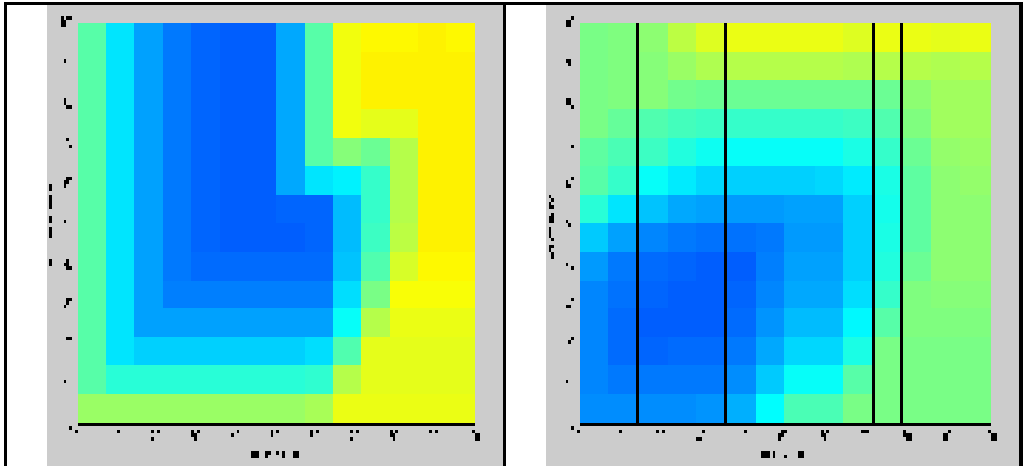
Для людей динамического типа зона уровня активности когнитивного информационного поля установки на поверхностях вывода находится в диапазоне не ниже 0.65, при этом субъект, имея личностную предпосылку решения задач достижения успешности, актуализирует потребность знания о себе, ситуации и социуме, отражает успешность как объект своей активности. Информационное конативное поле располагается в диапазоне 0.70-0.80, что свидетельствует о наличии у субъекта первоначального опыта овладения разнообразными видами деятельной направленной активности. Аффективное поле по оценкам экспертов предметной области актуализировано на уровне активности от 0.15, что свидетельствует о значимости оценочно-эмоциональной стороны в виде переживания себя успешным-неуспешным в отношении к деятельности, ситуации, социуму в целом.

Уровень личностных приобретений в когнитивном поле установки людей динамического типа актуализируется (0.76-0.85) с ростом самопознания, извлечением нужной информации о ситуациях. Знания приобретают новые свойства, личностную значимость, интерпретируются как предметная составляющая успешности личности, усиливая или ослабляя процесс актуализации установки. Сформированность конативного поля (0.81-0.85) позволяет субъекту осознанно подходить к выбору возможных путей достижения, учитывать ресурс практического опыта деятельности в соответствии с потребностями, целями, социальными ориентациями, имеющими высокий личностный вес. В аффективном поле установки людей динамического типа оценочно-эмоциональная компонента (0.25-0.40) отражает многообразие



*Рис. 3* Уровни статической установки личности на успешность  
в профессиональной деятельности  
(на основе базы знаний экспертов предметной области)

Люди с динамичным видом установки, по замечанию Д. Н. Узнадзе, чаще всего встречаются в производственной деятельности. Они без напряжения актуализируют новую ситуацию, легко переключаются в направлении объективированных целей, для них не составляет труда изменить доминирующее направление в деятельности.



**Рис. 2** Уровни динамической установки личности на успешность в профессиональной деятельности (на основе базы знаний экспертов предметной области)

отношений и стремлений субъекта выбора путей и способов достижения успешности.

Информационное когнитивное поле установки по оценкам экспертов динамического типа на конструктивно-деятельностном уровне (0.86-1.00) характеризуется профессиональной компетентностью, знанием себе, «познавательной потребностью» быть успешным в профессиональной деятельности. Логическая и психологическая согласованность содержания информационного поля обеспечивает организацию целостной системы знаний и выбора направления относительно достижения успешности. Уровень сформированности конативного поля установки (0.86-1.00) отражает осознанность, отчетливость, устойчивость, детализированность представлений субъекта об условиях и программе действий, тенденцию доведения начатого дела до конца является итогом сформированности установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Сформированность аффективного поля (0.40-1.00) обеспечивает субъекту перестройку системы отношений к себе как ценности, каждой конкретной ситуации, законам социального поведения, отражает интенсивную внутреннюю готовность, психологическую настроенность на успешность в профессиональной деятельности.

Для субъектов статической установки личностно значим результат дея-

тельности и оценка со стороны окружающих, самосознание и воля определяют способность объективации ситуаций и возможности развития личности. У людей данного типа затруднена возможность быстро и безболезненно освободиться от доминирующей в данный момент установки.

приобретений (0.81-0.90) выявляет наличие знаний, убеждений субъекта в целесообразности требований профессиональной деятельности, знаний самоорганизации, самоуправления, рационального высказывания своих мнений, суждений о конкретных ситуациях, анализе и оценке требований к современному специалисту. На уровне личностных приобретений (0.50-0.80) сформированность конативного поля установки личности по оценкам экспертов предметной области характеризуется осознанными волевыми усилиями по реализации имеющегося опыта деятельности, при этом самоуправление и субъективный контроль может осуществляться локально, обеспечивая успешность в профессиональной деятельности. Сформированность аффективного поля на уровне личностных приобретений (0.60-0.70) определена экспертами предметной области как свидетельство субъективной значимости отношения и оценки возможностей, необходимости дифференцированности, преобразования эмоционально-оценочного отношения к себе в социуме.

Сформированность когнитивного поля людей статической установки на конструктивно-деятельностном уровне (0.91-1.00) актуализирует устойчивость убеждений субъекта, возможность осмыслить, объяснить происходящее в ситуации, свою успешность-неуспешность, интерпретировать выбор направления своей активности, осознанности «зоны ближайшего развития» в формировании установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Конативное поле сформированности (0.81-1.00) установки характеризует устойчивую последовательность реального поведения субъекта в деятельности осуществлять волевые усилия, оказывать регулятивное влияние на самоуправление, творчески или стереотипно преобразовывать имеющиеся практические возможности, нести ответственность за свой выбор и принятие решений, готовность действовать. Сформированность аффективного поля у людей статического типа установки на конструктивно-деятельностном уровне (0.71-1.00) характеризуется наличием личностно-значимых интересов, определенного отношения к ситуациям удовлетворения потребностей, переживанием интенсивной внутренней активности, успеха и поражения, итогом которых является интегративность осознания субъектом индивидуально выбранных путей достижения успешности.

Установка личности, благодаря вариативности обеспечивает субъекту целесообразно-приспособительную деятельность, позволяет создавать «зону актуального» и «зону ближайшего развития», актуализировать для достижения результата разные виды установок.

У людей статического типа уровень активности в когнитивном поле установки личности на успешность в профессиональной деятельности отражен в диапазоне (0.75-0.80), когда субъект извлекает и отбирает профессионально и личностно-значимую информацию, консервативно осваивает и максимально использует ее для организации конкретной активности или деятельности. Зона уровня активности в когнитивном поле установки (0.35-0.50) отражена в наличии у субъекта деятельностных навыков, опыта, умения организовать, предварительно планировать пути достижения результата. У экспертов предметной области сформированность аффективного поля на уровне активности (0.40-0.59) характеризуется эмоционально-тревожным отношением к себе, ситуации, поведенческой направленности.

Когнитивное поле сформированности установки на уровне личностных

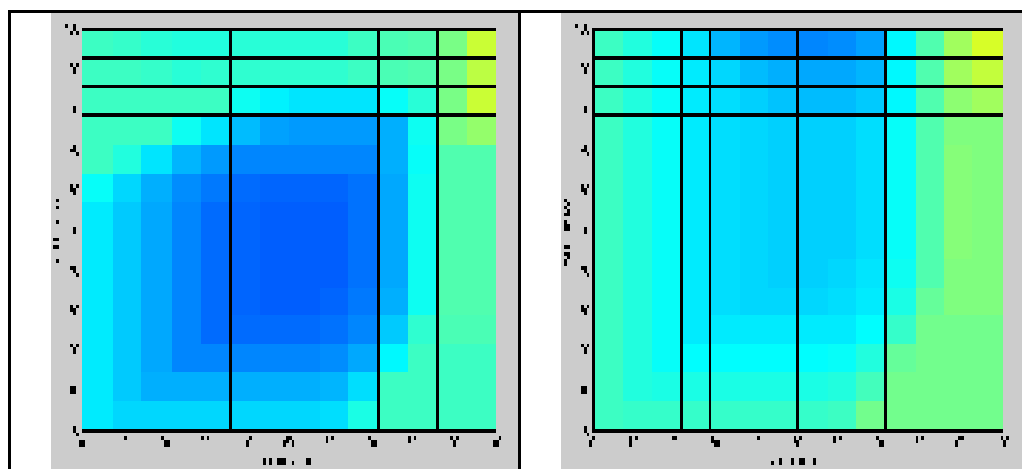


Рис. 4 Уровни вариабильной установки личности на успешность в профессиональ-

Поверхности вывода объясняют различия в уровнях сформированности, обусловленные особым сочетанием внутренних процессов развития и влиянием внешних условий на субъекта вариабильного типа установки. Сформированность когнитивного поля установки у людей вариабильного типа на уровне активности (0.60-0.74) означает, что субъект чаще использует информацию-знание наблюдая за своим внутренним состоянием, открытым поведением, корректирует его в соответствии с ситуацией, ориентируется на эффект внешнего убеждения. По мнению экспертов предметной области, когнитивное поле установки на уровне активности (0.70-0.80) отражает стремление субъекта проявить деятельностно-ситуативную активность или использовать прошлый опыт поведенческой готовности, обеспечивающей субъективно-значимый результат. Сформированность аффективного поля

установки людей вариабильного типа оценивается экспертами предметной области на уровне активности в диапазоне от 0.70 до 0.80 и характеризуется стремлением субъекта завоевать симпатии, повысить самооценку, эмоциональной выраженностью и сменой отношений к себе, ситуации, социуму.

У людей вариабильного типа сформированность когнитивного поля установки на уровне личностных приобретений (0.75-0.80) отражает наличие субъективных знаний. Поступающая информация динамично перерабатывается, отбирается и применяется с учетом изменяющихся условий деятельности, личностных возможностей, выступает регулятором практически всех личностных процессов, проявляясь в разнообразных формах поведения [4]. Сформированность конативного поля на уровне личностных приобретений (0.81-0.90) рассматривается, как возможность субъекта отдавать предпочтение видам активности, приносящим успех, обеспечивающих эффективность осуществления целесообразного волевого поведения, в тоже время лабильность, как доминирующее свойство установки не исключает сомнений и беспокойства субъекта о целесообразности собственных решений. Сформированность аффективного поля (0.81-0.90) на уровне личностных приобретений отражает готовность субъекта действовать на базе «эмоционального настроя» (вовлеченности, заинтересованности). Субъект позитивно относится и воспринимает происходящие изменения в себе в виде смены переживаний, обусловленные характером поведения, типологическими особенностями, склонностью к импульсивности в оценке поведения и результатов деятельности.

У людей вариабильного типа на конструктивно-деятельностном уровне сформированности когнитивного поля (0.81-1.00) установки когнитивный образ успешности социально и личностно динамичен, находится под влиянием активации личностных и социально-значимых потребностей. При необходимости субъект легко объясняет свое поведение, детерминированное системой знаний и поведенческих планов. Сформированность конативного поля (0.81-1.00) установки обеспечивает субъекту легкость акта объективации, принятие решений, часто следует за требованиями внешней ситуации. При противоречивости внешнего и внутреннего субъект склонен анализировать ситуации, судить о себе по своим поступкам, оценивать по успехам и неудачам свою подготовленность, целесообразность последующей деятельностной активности. У людей вариабильного типа на конструктивно-деятельностном уровне сформированности аффективное поле (0.91-1.00) установки основывается на свойстве вариабильности. Изменение объективной ситуации меняет целостное отношение к себе, субъект стремится к самораскрытию. Высокая адаптивность позволяет мобильно пересматривать личности свои потребности, желания, интересы, ценности.

В процессе формирования на каждом уровне появляются новые структурные элементы в информационных полях установки, где заложено

мотивационно-волевое и рефлексивно-ценностное отношение субъекта к себе, к ситуации, социуму, ресурсным возможностям. Негэнтропический эффект установки личности обеспечивает субъекту от уровня к уровню создание большей упорядоченности, организованности и внутренней согласованности процессов, на которые распространяется ее регулирующее влияние. Актуальность и адекватность восприятия установочных объектов и реагирования минимизируют число ошибок субъекта и составляют сферу действия его установки, которой в нашем случае является установка личности на успешность в профессиональной деятельности.

Таким образом, по оценкам экспертов предметной области в группе успешных специалистов динамического, статического, вариабильного типа выявлены и отображены проекциями поверхностей вывода уровни установки личности на успешность в профессиональной деятельности, что позволяет создавать программы для службы социально-психологического сопровождения подготовки будущих специалистов.

### Библиографический список

1. **Белинская, Е. П.** Социальная психология личности : учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. **Белинская, Е. П.** Я–концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Белинская // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1997. – № 4. – С. 25–31.
3. **Бжалава, И. Т.** Психология установки и кибернетика / И. Т. Бжалава. – М.: Наука, 1966. – 250 с.
4. **Либин, А. В.** Дифференциальная психология на пересечении европейской, российской и американской традиций / А. В. Либин. – 2-е изд., перераб. – М.: Смысл: Per Se, 2000. – 549 с. – (Психология для студента).
5. **Надирашвили, Ш. А.** Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 171с.
6. **Норакидзе, В. Г.** Методы исследования характера личности / В. Г. Норакидзе. – Тбилиси, 1989. – 308 с.
7. **Оллпорт, Г.** Личность в психологии: пер. с англ. / Г. В. Оллпорт. – М.: КСП+; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с. – (Теории личности).
8. **Узнадзе, Д. Н.** Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. Наука, 1966. – 451 с.
9. **Ухтомский, А. А.** Доминанта / А. А. Ухтомский; АН СССР. – М.; Л.: Наука, 1966. – 273 с.
10. **Ядов, В. А.** Саморегуляция и прогнозирование социального поведения / В. А. Ядов. – Л.: Наука, Ленинградское отд-ние, 1979. – 264 с.

*Т. В. Маркелова*

**РОЛЬ МОТИВАЦИОННОГО КРИТЕРИЯ  
В ОЦЕНКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ  
ПСИХОГРАФИЧЕСКОГО ТЕСТА В. Г. ЛЕОНТЬЕВА**

Интерес к проблеме оценки психологической готовности к военно-профессиональной деятельности связан с тем, что **психологическая готовность является одной из предпосылок успешности военно-профессиональной деятельности**. От адекватности оценки психологической готовности зависит реалистичность прогноза успешности осуществления деятельности. Данное исследование проводилось на базе военных кафедр и факультетов военного обучения гражданских вузов г. Нижнего Новгорода в период с 2000 по 2006 гг. с целью разработки критериев и показателей оценки психологической готовности студентов к военно-профессиональной деятельности.

*Под психологической готовностью мы понимаем психическое состояние, компонентами которого являются интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые процессы, определяющиеся внешними условиями деятельности.* Психологическая готовность характеризуется убеждениями, взглядами, отношениями, мотивами, чувствами, волевыми и интеллектуальными качествами, знаниями, умениями навыками, установками, настроенностью на определенное поведение и может формироваться и развиваться в ходе специально организованной подготовки к конкретному виду деятельности.

Определяя критерии оценки, **мы ориентировались на структурные компоненты психологической готовности: мотивационный, эмоциональный, волевой, когнитивный и операциональный**. Показатели оценки психологической готовности выпускников к военно-профессиональной деятельности выделены на основе результатов наблюдений, бесед, анкетирования и применения метода экспертной оценки.

Проведенный в ходе исследования анализ субъективно-личностного смысла понятия «психологическая готовность к военно-профессиональной деятельности» позволил выделить его уникальные значения, сформированные у респондентов в результате жизненного опыта.

Эксперты-офицеры (N=14) отдают предпочтение таким описательным характеристикам ПГ как нервно-психическая устойчивость (100%), серьезность профессиональных намерений (85,7%), высокий уровень общевойсковой и военно-профессиональной подготовки (85,7%).

Преподаватели (N=16) приоритетными характеристиками ПГ считают военно-профессиональный интерес (100%), нервно психическую устойчи-

вость (100%), высокий уровень общевоенной и военно-профессиональной подготовки (93,7%), желание быть военным (81,2%).

Эксперты-студенты (N=19) считают более значимыми эмоциональную уравновешенность и желание сделать карьеру военного (по 68,4%); любовь к военной профессии и умение подчиняться приказам (по 57,9%). Употребление ими таких описательных характеристик ПГ, как «смелость», «мужественность», «отвага», «способность испытывать гордость за Отечество» и «готовность совершить подвиг» говорят о романтической интерпретации данного понятия. Исключение среди данной группы испытуемых составляют члены семей военнослужащих (31,6%), которые акцентируют внимание на следующих проявлениях ПГ к ВПД: «любовь к профессии военнослужащего», «умение сдерживать эмоции», «способность терпеть перегрузки», «умение стойко переносить бытовые неудобства», «военная хитрость». Очевидно, что различия представлений о ПГ к ВПД связаны с особенностями идеального образа данного понятия, сложившегося у экспертов в процессе социализации.

Исследование соотношения семантических полей данного понятия, показывает, что респондентами выделено 36 описательных характеристик ПГ, которые объединены нами в 7 сходных по смыслу показателей – военно-профессиональная направленность, эмоциональная устойчивость, ответственность, самоконтроль, сообразительность, практичность, военно-профессиональные знания, умения, навыки и коммуникативность. Данные показатели ПГ отражают потенциальную возможность выпускников достигать высоких результатов в осуществлении воинской деятельности.

Оценка весовых коэффициентов нагрузок показателей показывает, что наиболее значимым показателем является военно-профессиональная направленность (30,1%). Приоритетная роль мотивационного критерия в оценке психологической готовности подтверждена процедурой ранжирования показателей по степени их значимости. В качестве экспертов было привлечено 27 кадровых военнослужащих со стажем работы от 3 до 10 лет. В результате ранжирования были выделены наиболее значимые показатели психологической готовности к военно-профессиональной деятельности с рангом от 1,30 до 7,00: средний ранг военно-профессиональной направленности составляет 1,30, эмоциональной устойчивости – 2,07, ответственности – 3,77, самоконтроля – 4,30, военно-профессиональных знаний умений, навыков – 4,54, сообразительности и гибкости мышления – 6,30, нормативности поведения – 6,46, коммуникативности – 7,00.

Низшие ранги получили такие эмоционально-нравственные описательные характеристики, как мужественность (13,23), отвага (13,61), патриотизм (13,92) и способность совершить подвиг (14,23). Их роль как показателей психологической готовности к военно-профессиональной деятельности невелика, считают эксперты.

С целью подтверждения правильности выбора критериев и показателей

психологической готовности к военно-профессиональной деятельности в качестве экспертов были привлечены офицеры воинских подразделений, где проходят службу по призыву и контракту выпускники военных кафедр и факультетов военного обучения вузов (Ноф.=16). Оценивая успешность профессиональной деятельности испытуемых (Нисп.=63), эксперты относили их к группе с успешностью выше средней, средней или ниже средней. В результате усреднения экспертных оценок выделилась группа испытуемых, обладающих таким уровнем психологической готовности, которая позволяет им быть высоко успешными в военно-профессиональной деятельности.

В результате обобщения экспертных оценок установлено, что в группе высоко успешных испытуемых показатели военно-профессиональной направленности, эмоциональной устойчивости, ответственности, самоконтроля, нормативности поведения, сообразительности и гибкости мышления, военно-профессиональных знаний, умений и навыков и коммуникативности выражены наиболее ярко и устойчиво, их уровень развития оценен экспертами не менее чем в 4 балла. При этом ведущая роль военно-профессиональной направленности как показателя мотивационного критерия психологической готовности подтверждена высшей оценкой, составляющей 5 баллов.

Исследование мотивационного компонента психологической готовности студентов военных кафедр и факультетов военного обучения к военно-профессиональной деятельности проводилось нами через оценку уровня выраженности военно-профессиональной направленности с помощью различных методик.

Одной из проективных методик, применяемых нами для исследования мотивации, является психографический тест В. Г. Леонтьева (1992). Исследованиями автора подтверждена валидность и надежность теста, который рекомендован для диагностики мотивации, стремлений и намерений в научных и практических целях. В основу данной методики положена символика прямоугольного пространства, где прямоугольник с «золотым сечением» рассматривается как силовое поле, в котором размещаются стремления. Прямоугольник с «золотым сечением» имеет соотношение сторон 100:62. Нами используется прямоугольник размером 250х155 мм. Испытуемому предлагается указать точкой, где именно в этом поле находится его стремление к заданному объекту и обозначить стрелкой направление, откуда оно пришло и куда направлено.

С помощью психографического теста В. Г. Леонтьева нами исследуется несколько стремлений, что позволяет сравнить динамику мотивов и повысить адекватность выводов о военно-профессиональной направленности. Анализу были подвергнуты следующие объекты стремления испытуемых:

- стремление к выполнению военной службы по контракту;
- стремление к выполнению военной службы по призыву;

- стремление к выполнению военной службы в условиях боевых действий;
- стремление к выполнению профессиональной деятельности по гражданской специальности.

В нашем случае тест выполняется несколько раз независимо друг от друга с инструкциями, которые звучат следующим образом:

Инструкция 1: «Представьте себе, что данный прямоугольник – это пространство или поле, на котором размещаются Ваши стремления. Укажите точкой, где находится Ваше стремление к выполнению военной службы по контракту и обозначьте стрелкой, откуда оно пришло в эту точку и куда направлено».

Инструкция 2: «Представьте себе, что данный прямоугольник – это пространство или поле, на котором размещаются Ваши стремления. Укажите точкой, где находится Ваше стремление к выполнению военной службы по призыву и обозначьте стрелкой, откуда оно пришло в эту точку и куда направлено».

Инструкция 3: «Представьте себе, что данный прямоугольник – это пространство или поле, на котором размещаются Ваши стремления. Укажите точкой, где находится Ваше стремление к выполнению военной службы в условиях боевых действий и обозначьте стрелкой, откуда оно пришло в эту точку и куда направлено».

Инструкция 4: «Представьте себе, что данный прямоугольник – это пространство или поле, на котором размещаются Ваши стремления. Укажите точкой, где находится Ваше стремление к выполнению профессиональной деятельности по гражданской специальности и обозначьте стрелкой, откуда оно пришло в эту точку и куда направлено».

При интерпретации результатов теста через центр прямоугольника проводится ось координат ( $X$ ;  $Y$ ), которая делит его на четыре зоны с координатами  $[+X; +Y]$ ,  $[-X; +Y]$ ,  $[+X; -Y]$ ,  $[-X; -Y]$  соответственно. Каждая из этих зон прямоугольника обозначает различные характеристики мотивации. На рисунке 1 представлены характеристики мотивации на силовом поле. Далее в прямоугольнике проводится диагональ из левого нижнего угла в верхний правый угол (так называемая «линия жизни»).

Мотивацию характеризуют следующие психологические показатели:

- угол между диагональю и вектором стремления ( $\alpha$ );
- направление мотивационного вектора;
- координаты точки мотивации (мм) ( $X$ ;  $Y$ );
- расстояние от нижней кромки прямоугольника до точки мотивации (мм) ( $I_n$ );
- расстояние от точки пересечения координат до точки мотивации по диагонали (мм) ( $I_o$ ).

Вектор мотива показывает направленность стремления: если вектор находится выше середины прямоугольника и совпадает с направлением диагонали, то это говорит о сильной, развивающейся мотивации, ее побудительных функциях.

|                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>• <math>Y</math></p> <p>Ось абсцисс <math>M</math> – зона</p> <p>Пространство активности <math>M</math>, ее созидательность, способность, творчество, инициатива</p> <p><math>M</math>, стремление к развитию, совершенствованию себя <math>[X, Y]</math></p> | <p>• <math>X</math></p> <p>Ось ординат <math>M</math> – зона</p> <p>Пространство пассивности <math>M</math>, ее созидательность, способность, творчество, инициатива</p> <p><math>M</math>, стремление к развитию, совершенствованию себя <math>[X, Y]</math></p> |
| <p>• <math>X</math></p> <p><math>[X, Y]</math></p> <p>Пространство заимствования <math>M</math> или ее разграбления (в зависимости от эатора)</p> <p>Полноценность, активность, <math>Y</math></p>                                                               | <p>• <math>Y</math></p> <p><math>[X, Y]</math></p> <p>Пространство активности <math>M</math>, ее созидательность, способность, творчество, инициатива</p> <p>Мотивация, мотивация</p>                                                                             |

Примечание – мотивация (M)

Рис. 1 Основные характеристики мотивации по зонам силового поля

– высокая действенность, динамизм и побудительная сила мотивации:

- если высота  $M$  составляет не более 38% от общей его высоты – доминирующая мотивация.
- если высота  $M$  от нижней кромки прямоугольника до точки мотивации составляет более 38% от общей его высоты – доминирующая мотивация.

Следует учитывать, что достоверно диагностировать мотивацию позволяет рассмотрение всех психографических показателей в совокупности.

Для обработки большого массива данных и оценки уровня выраженности мотивации по совокупным выборкам, нами использованы следующие показатели теста:  $\alpha$ ,  $X$ ,  $Y$ ,  $I_n$ ,  $I_o$ , характер зоны  $[X; Y]$ .

Количественная оценка побуждающей силы военно-профессиональной мотивации оценивалась следующим образом по показателям  $I_n$  и  $\alpha$  в соответствии с таблицей 1.

Угол б показывает силу мотивации и тенденции ее развития:

- если  $\alpha=0-90$  , то это говорит о развивающейся мотивации;
- если  $\alpha=90-200$  , то это означает регрессию мотивации (особенно при  $\alpha=180$  );
- если  $\alpha=200-360$  , то мотивация находится в потенциальном состоянии или начинает реализовываться в деятельности.

Значение координат точки мотивации (X;Y) отражает следующие динамические и содержательные характеристики мотивации: актуальность-потенциальность (значение координаты X) и осознанность-неосознанность, созерцательность, духовность или материальность (значение координаты Y). Расположение точки мотивации с координатами (X·Y) означает следующее:

- если точка мотивации расположена в начале диагонали – начало мотивации;
- если точка мотивации расположена в конце диагонали – исчезновение мотивации после окончания цикла развития;
- если точка мотивации расположена в районе центра прямоугольника

Таблица 1

Количественная оценка показателей психографического теста В. Г. Леонтьева

| Уровень зрелости | Оценка (балл) | Психологическое состояние    |
|------------------|---------------|------------------------------|
| Высокий          | 5             | 1, - 95-135(мм), от 6-0°-90° |
| Средний          | 4             | 1, - 95-135(мм)              |
| Условно-зрелый   | 3             | 1, -135(мм)                  |
| Низкий           | 2             | 1, <95(мм)                   |

С помощью данной методики оценивалась побуждающая сила военно-профессиональной мотивации в группах студентов, обучающихся по экспериментальной программе подготовки офицеров по контракту (N=76) (в дальнейшем – группа «Контракт») и по традиционной программе (N=81) (в дальнейшем – группа «Запас») (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение профессиональной направленности студентов групп «Запас» и «Контракт» психографическим тестом В. Г. Леонтьева (в %)

| Уровень зрелости | Область профессионального интереса |          |                                                 |          |                                           |          |
|------------------|------------------------------------|----------|-------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------|----------|
|                  | Военная служба по контракту        |          | Военная служба в войсках, боевых подразделениях |          | Гражданская профессиональная деятельность |          |
|                  | «Запас»                            | «Контр.» | «Запас»                                         | «Контр.» | «Запас»                                   | «Контр.» |
| Высокий          | 1,2                                | 44,8     | 1,2                                             | 27,6     | 53                                        | 55,2     |
| Средний          | 2,5                                | 51,3     | 2,5                                             | 30,3     | 39,5                                      | 43,5     |
| Условно          | 11,1                               | 3,9      | 3,7                                             | 42       | 6,3                                       | 1,3      |
| Низкий           | 85,2                               | 0        | 92,6                                            | 0        | 1,2                                       | 0        |

к военной службе по контракту готовы 44,8% испытуемых, а к военной службе в боевых условиях – 27,6%. Однако, это не всегда одни и те же люди:

РОЛЬ МОТИВАЦИОННОГО КРИТЕРИЯ В ОЦЕНКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ...  
~~из 34 человек с высоким уровнем стремления к военно-профессиональной~~  
деятельности только 18 человек (52,9%) готовы к выполнению воинского долга в условиях повышенной опасности. Остальные 3 человека, готовые к участию в боевых действиях, имеют средний уровень выраженности военно-профессиональной направленности. Очевидно, они относятся к категории лиц, имеющих выраженную потребность в борьбе, острых ощущениях, риске и опасности.

Преобладающий высокий уровень стремления к профессиональной деятельности по гражданской специальности имеют 55,2% испытуемых. Интересно, что все эти 42 человека составляют группу со средним и удовлетворительным уровнем стремления к военно-профессиональной деятельности по контракту.

Средний уровень выраженности стремления к профессиональной деятельности по гражданской специальности – 30,3% – имеют лица из числа 39 человек со средним уровнем военно-профессиональной направленности.

И лишь 1 человек из 76 (1,3%), подвергшихся психодиагностике, имеют низкий уровень направленности на гражданскую специальность. Очевидно, его профессиональный выбор военной службы по контракту в большей степени сопряжен с мотивами, связанными с деятельностью военнослужащего как офицера Вооруженных Сил или должностного лица и в меньшей степени связан с военной специализацией.

Иная картина представлена аналогичными результатами исследования группы «Запаса». Преобладающее большинство студентов группы «Запаса» (85,2%) совершенно не желают быть призванными в ряды Вооруженных Сил. И тем более не стремятся к пребыванию в зоне активных боевых действий (92,6%). Среди данной группы студентов высокий и средний уровень стремления к военной службе по призыву высказывают 1,2% и 2,5% респондентов соответственно, что является полным соответствием с их желанием участвовать в боевых действиях.

Результаты оценки стремления к профессиональной деятельности по гражданской специальности в группах «Запаса» и «Контракта» мало отличаются: высокий уровень имеют 53% и 55,2% испытуемых соответственно, средний – 39,5% и 43,5%. Низкий уровень в группе «Запаса» обнаружен у 1,2% испытуемых, в группе «Контракта» он отсутствует. Удовлетворительный уровень имеют соответственно 6,3% и 1,3% респондентов.

Таким образом, уровень мотивационной готовности к военно-профессиональной деятельности в экспериментальной группе выше, чем в группе с традиционной программой подготовки офицеров.

### Библиографический список

1. **Бадмаева, Н. Ц.** Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 289 с.
2. **Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 175 с.
3. **Леонтьев, В. Г.** Мотивация и психологические механизмы ее формирования. / В. Г. Леонтьев – Новосибирск, 2002. – 264с.
4. **Леонтьев, В. Г.** Закономерности проявления содержательных и динамических характеристик мотивации // Психологические закономерности формирования мотивации учебной деятельности / Под ред. А.К. Марковой. – М., 1986. – С. 206–228.

## РАЗДЕЛ VI

### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.95+37.00+794

*Ю.И. Шапиро*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ–ШАХМАТИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях реформирование образования является одной из главных проблем общества.

Образование, как педагогическая система в обществе, оказывает воздействие на воспитанность, образованность, обученность, развитость и самореализацию граждан. Педагогический подход выражается в формировании и совершенствовании этих педагогических свойств личности.

Среди целей педагогических воздействий центральное место занимает развитие, а в современных российских условиях – состояние и развитие интеллектуального потенциала молодого поколения. Это поколение должно быть способным решать быстро и качественно возникающие проблемы и создавать новые идеи, новые продукты.

Но, кроме педагогических воздействий, существенные влияния на формирование личности оказывают социально-педагогические (социальные, экономические, психологические, культурные, этические, бытовые) факторы, по большей части стихийные и неуправляемые.

В общем случае эти влияния ведут к изменениям в потребностях, интересах, образе жизни, способностях людей. В негативном – приводят к деформациям в интересах и потребностях, в воспитанности и культуре, в развитии интеллекта и способностей.

Негативные стороны имеют и проходящие неравномерно процессы информатизации. Возрастание объемов информации является вызовом человеку, образовательной системе и обществу.

В этих условиях задача формирования и становления воспитанных, образованных и творчески активных личностей стоит с силой императива.

Общее образование подчинено в целом нормативам и стандартам. В школах с едиными учебными программами и ограниченностью учебного времени сложно совместить усвоение программ и развитие творческой индивидуальности.

Пространство дополнительного образования имеет возможности не только

вооружать школьников знаниями и умениями, но и формировать свободную, творческую личность. Именно в этом пространстве возможно организовать равноправное общение обучающегося и педагога, их совместную активную творческую деятельность. Эта творческая деятельность выступает универсальным механизмом развития личности.

**В мировой и отечественной культуре существует область, представляющая собой модель интеллектуального единоборства – шахматы.**

В сражениях шахматистов произведения создаются стройной логикой и творческой стороной мышления человека. Эти свойства шахмат показывают целесообразность и возможность использования классических шахмат в решении задач современной школы, в формировании и развитии творческих способностей личности.

Способности – качества личности, реализующие отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности деятельности. В определённой мере способности наследуемы. Это относится к функциональным механизмам. В определённой мере способности являются индивидуальным приобретением [1, с. 36].

Общим для всех индивидов является то, что развитие происходит в ходе непрерывного взаимодействия личности с реальной действительностью. Развитие происходит в процессе мышления, в процессе творчества.

Проблема развития творческих способностей в процессе мышления шахматистов привлекает автора много лет.

В педагогической науке взгляд исследователя на проблему, её теоретическое осмысление, выбор средств, методов и алгоритмов определяется парадигмой.

Принятие парадигмы личностно-ориентированного развития было предопределено содержанием многолетней педагогической деятельности. В периоды моей работы в отделении шахмат Новосибирской СШМ (1961–1964 гг), спортклубе СОАН СССР (1971–1978 гг.) и Дзержинском МШК (1990–2005 гг.) ряд моих учеников занимался по индивидуальным планам. Мною накоплен большой опыт аналитической работы с отдельными учениками. (анализ личных партий учеников).

В статье “Философия и шахматы” в журнале “Философия образования” 2004 г., №2 (10) автор выделил раздел “Шахматы на рубеже веков”. В этой работе подчеркиваю, что “Творческий облик шахматного мастера начала XXI в. складывается из основных свойств (типов мышления) и личностных качеств” [2, с. 292], анализирую вопрос о соотношении классического и неклассического подходов в творчестве мастера, впервые называю произведения шахматного творчества – объектами индивидуализированного проявления культуры. Далее в статье предложена совокупность факторов, определяющих облик конкретного шахматиста, и раскрыт смысл понятия “личностное знание” шахматиста [2, с. 293].

**Парадигма личностно – ориентированного развития предполагает**

**определенные закономерности в организованном педагогическом взаимодействии, целью которого является развитие творческих способностей обучающихся – шахматистов.**

Отметим ряд закономерностей важных для темы исследования:

– Ориентация – на формирование личности в интересах самого человека и в интересах общества; на успешную самореализацию личности в жизни;

– Обеспечение активного соучастия человека в формировании себя как личности. (Весьма важны активные взаимодействия человека с окружающими условиями [3, с. 152]);

– Воспитательная работа, направленная на формирование здорового морально – психологического климата, “культы учебы”, на мобилизацию на лучшее решение образовательных и развивающих задач, на организацию соревновательных отношений, на создание форм общественного, этического, эстетического воспитания и познание мира в его многообразии;

– Преподавание, преимущественно, не излагающим, а рассуждающе – доказательным методом, при активизации развиваемых качеств (внимания, памяти, способности к логическим операциям, инициативности, настойчивости), создании проблемных ситуаций, побуждении обучающихся к творческим решениям поставленных задач и проблем

Данное исследование имеет предметом теоретическое обоснование, испытание и построение системы дидактических средств, развития творческих способностей обучающихся – шахматистов.

Задачами исследования определены следующие:

1. Теоретически обосновать целесообразность и возможность развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся по программе “Подготовка шахматистов”.

2. Показать возможности развития творческих способностей обучающихся – шахматистов путем создания и применения специальных упражнений, включаемых в разделы и компоненты программы.

3. Построить систему дидактических средств, применяемых на разных этапах педагогического взаимодействия в процессе предъявления и решения специальных упражнений для развития творческих способностей шахматистов.

4. Проанализировать творческие и спортивные документы (материалы соревнований) обучающихся, занимавшихся по программе “Подготовка шахматистов” для выявления творческих и спортивных достижений шахматистов, близких и отдаленных.

Процессы принятия интеллектуальных решений не являются однородными. Они могут быть алгоритмического (логического) типа и креативного (творческого или продуктивного) типа.

В процессе реализации программы “Подготовка шахматистов” проводятся операции алгоритмического типа:

- воспроизведение, переработка и применение информации;
- операции сравнения и классификации;
- операции анализа, синтеза и общей оценки позиции (описательно – оценочные);
- нахождение закономерностей, составление плана, воспроизведение типичных стратегических идей и планов;
- систематизация, поиск и применение тактических идей.

Опыт проведения этих операций и развивает способности, которые принято называть логическими и аналитическими.

Некоторые ученые отмечают дуальность – присущую познавательной деятельности характеристику, показывающую, что действия субъекта познания направлены одновременно на изучение объекта познания и на составления плана его преобразования.

Для деятельности шахматиста – оценки позиции шахматной партии (объекта) и составление плана борьбы на основе этой оценки (а далее – выявление конкретных способов преобразований) – естественный диалектический процесс.

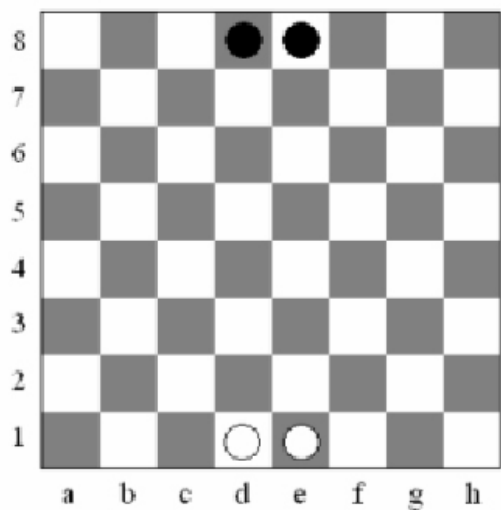
Анализ существующих представлений о познавательной деятельности позволяет выделить и два типа познавательной активности – интеллект и творчество.

**Интеллект** понимается как способности к усвоению, переработке, систематизации и применению образцов и стандартов поведения, восприятия, мышления, в т.ч. – теорий.

**Творчество** начинается там, где заканчиваются действия по образцам и стандартам. И таким образом, творчество – уход от стереотипов, преобразующая деятельность по созданию новых идей, новых способов, новых продуктов.

Шахматист, осуществляя замысел, решает проблемную позицию объективно (а обучающийся – субъективно) новым способом. В этом процессе развиваются творческие способности:

- способность переносить знания и умения в новую ситуацию, в другую сферу деятельности;
- способность путем анализа выявить противоречия, выявить новую проблему;
- находить новые способы решения проблем (новые способы действий);
- прогнозировать возможные последствия принятых решений (оценки позиций, возникающих в длинных вариантах);
- принимать решения, являющиеся “непосредственным усмотрением ума” (интуитивные решения);
- нарушать последовательность расположения информации, перегруппировывать ее, возможно использовать данные не имеющие прямого отношения



Диагр. 1. Вариант игры “ним”

к делу; взглянуть на поиск решения в наименее вероятном направлении (инверсионные решения).

В педагогической деятельности по развитию творческих способностей важную роль играют **интегративные подходы**.

**Интегративные подходы при изучении теории шахмат реализуются** путем изложения укрупненных тем; построением системы опорных и основных понятий; системы изучаемых стратегических идей, тактиче-

характеристики, которые заранее испытуемым не предвидятся, не учитываются. “Лишь по мере того, как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые еще неизвестные признаки этого объекта” [4, с. 310].

Таблица 1

Устойчивость непроизвольного внимания. Способность находить связи и приходить к логическому выводу

| Обучающиеся |                      |             | Затраченное время, мин | Способ решения |     | Количество ошибок, ошибок в % |
|-------------|----------------------|-------------|------------------------|----------------|-----|-------------------------------|
| Кол-во      | Средняя возраст, лет | Сорт разряд |                        | Да             | Нет |                               |
| 6           | 15,6                 | 3           | 15                     | 3              | 3   | 50                            |
| 14          | 14,2                 | 4           | 15                     | 2              | 12  | 14,3                          |
| 6           | 15,8                 | 5           | 15                     | 0              | 6   | 0                             |

Из таблицы видно, что лучшие результаты у обучающихся, которые выше по спортивной квалификации.

**Упражнение 2.**

Проверяются: 1. Кратковременная память и равномерное распределение внимания. 2. Ситуативное проявление интуиции.

На диаграмме 2 позиция из шахматной партии. Испытуемый наблюдает 30 секунд, запоминая позицию. Затем после 20-секундной паузы испытуемый должен воспроизвести заданное положение на свободной шахматной доске.

ских приемов и умений и системы межтемных и межпредметных связей. При предъявлении отдельных тем выявляется сочетание инвариантного и вариативного, общего и специфического. При изучении творчества выдающихся шахматистов показываются действия как рациональные, так и иррациональные.

На практических занятиях эти подходы реализуются системой групповых и индивидуальных упражнений (решений позиций), конкурсов решений, учебных сеансов и тренировочных партий по изучаемым темам.

В этой системе важное место занимают специальные упражнения (позиции), выполняющие роль естественного и формирующего эксперимента.

Обычные упражнения – позиции, имеющие тактическое решение, которое включает оценку позиции, нахождение идей и расчет вариантов. Эти действия, по большей части, алгоритмического типа.

В системе практических занятий обучающиеся средних лет (3–5 годы) и старших лет обучения (6–9 годы) при решении позиций должны сочетать (интегрировать) действия алгоритмического и креативного типа. Это специальные упражнения на движение за пределы информационного поля (привлечь фрагменты, порой видимые, но не замечаемые многими), на стимулирование фантазии (в том числе позиций с элементами ретро анализа), на ломку устоявшихся стереотипов, на вызов впечатления легкости решения задачи (позиции с неполным заданием), когда воображение оказывается в свободном полете.

Следующие два упражнения решали учащиеся Новосибирского аэрокосмического лицея в 2001г., всего 62 человека.

### **Упражнение 1.**

Проверяются устойчивость непроизвольного внимания, способность находить связи и приходить самостоятельно к логическому выводу.

Позиция на шахматной доске представляет собой вариант игры “ним”. Полный анализ подобных игр дал проф. Ч. Буттон в начале XX века. Здесь используются две вертикальных линии. Каждая сторона имеет по две шашки, находящиеся в начале линии. Белые – d1, e1, черные – d8, e8. Шашки передвигаются на любое число полей (клеток) вперед или назад, без перепрыгивания через шашку. Белые и черные делают поочередно по 1 ходу, стараясь прижать шашки противника к краю доски (запереть). Испытуемый играет с экспериментатором и учится правильно играть на выигрыш, играя белыми или черными (по своему выбору), в течение 15 минут.

Испытуемый должен не только научиться правильно играть на выигрыш. Он должен прийти к выводу о решаемости этой игры и изложить этот вывод, хотя задание не предусматривало изложения вывода.

Упражнение имеет форму игры, но ее главным результатом являются



Диагр.2. Позиция из партии  
российских соревнований.

число ошибок позиций фигур – 2,4 (при колебаниях точности 1–4), а в группе 4 разряда  $T_{ср} = 2\text{мин. } 29\text{сек}$ , число ошибок – 6 (при колебании точности от 0 до 16).

Учитывается затрата времени и точность воспроизведения позиции. Среднее значение времени для шахматистов 3 разряда  $T_{ср} = 2\text{мин. } 20\text{сек}$ , результат получен нами экспериментально в 1976г\*. Вид памяти – образная (специальная), зрительная, произвольная, кратковременная. В данном эксперименте подтвердилось, что квалифицированные шахматисты воспроизводят положение на доске быстрее и, главное, точнее (меньшее количество ошибок), чем менее квалифицированные шахматисты (Табл. 2). У шахматистов 3 разряда  $T_{ср} = 2\text{мин. } 18\text{сек}$ , а среднее

Таблица 2

**Кратковременная память и равномерное распределение внимания.  
Ситуативное проявление интуиции**

| Объекты    |                         |                 | Затраченное<br>время в мин. / сек. | Среднее<br>число<br>ошибок | Наибольшее<br>число ошибок |
|------------|-------------------------|-----------------|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| количество | Средний<br>возраст, лет | Спорт<br>разряд |                                    |                            |                            |
| 5          | 15,6                    | 3               | 218                                | 2,4                        | 1                          |
| 15         | 16,2                    | 4               | 229                                | 6                          | -                          |
| 6          | 15,8                    | 5               | 237                                | 2,4                        | -                          |

Решение испытуемые выполняют с разной затратой времени – от 3 до 15 минут.

Результаты решения в зависимости от возраста и спортивной квалификации испытуемых приведены в таблице 3.

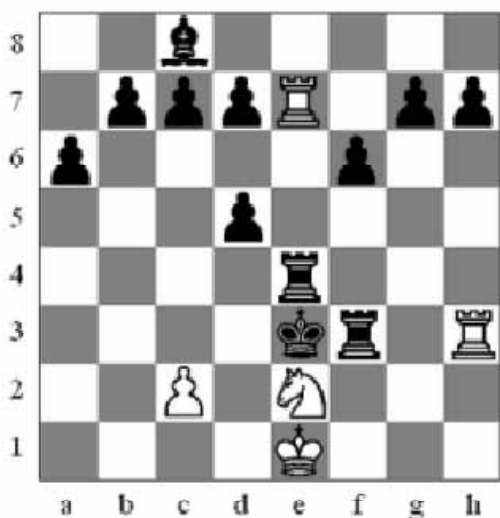
\* Испытания способностей учащихся – шахматистов ДПиШ Дзержинского района г. Новосибирска. Рецензия доцента НГПИ Аникеевой Н.П., 1980г.

При проведении испытаний шахматистов 1 разряда, их превосходство было бы еще заметнее. Росту скорости и точности воспроизведения помогают образные связи, возникающие в памяти шахматиста с опытом. В упражнении 2 шахматисты запоминали пешечную цепь, характерную для некоторых дебютов, положение белых фигур, нацеленных на позицию черного короля.

К аналогичным выводам пришел американский ученый Г. Саймон. Он предположил, что дело здесь не в особой кратковременной памяти шахматистов, а в том, что они обладают большим количеством паттернов, описывающих типичные пешечные и фигурные структуры на шахматной доске [5, с. 84].

Восстановив положение фигур на доске, большинство испытуемых заканчивают работу. Некоторые сделают это быстро (до 2 минут).

И тогда в состоянии некоторого переключения (спада напряжения) у них может возникнуть побудительный момент: придет в голову фрагмент задания



Диагр. 3. Задача Р. Фишера.

т ситуативное проявление интуиции.

неполным заданием. Побудительный рые оценка и решения оказались воз- олованова.

Упражнение 3 решали шахматисты Дзержинского МШК г. Новосибирска в 2005 г.

### Упражнение 3.

Проверяются: 1. Аналитические способности. 2. Способность к нестандартному подходу, к использованию элементов видимых, но не замечаемых многими.

На диаграмме 3. задача Р. Фишера, мат в 0 ходов. Испытуемые должны найти решение в течение 15 мин. Попытки обычных логических действий быстро исчерпываются. Нестандартное задание и решается нестандартным подходом. Хороший шахматист увидит не разроз-

ненные позиции фигур и пешек, а определенную конфигурацию. При очередном беглом взгляде, его вдруг посетит мысль, что данная позиция противоречит его определенном образом структурированному прошлому опыту.

Новый взгляд на позицию включает ретроспективный анализ. Оказывается, что позицию нужно исправить (2 способа).

Таблица 3

**Аналитические способности. Способность к нестандартному подходу, использованию элементов видимых, но не замечаемых многими**

| Обучающиеся | Возраст | Спортивный разряд | Затраченное время | Решение |     |
|-------------|---------|-------------------|-------------------|---------|-----|
|             |         |                   |                   | по      | ост |
| ЕВ          | 16      | 1                 | 3                 | по      | -   |
| НВ          | 17      | 1                 | 15                | -       | ост |
| ДС          | 18      | 1                 | 14                | по      | -   |
| ВГ          | 18      | II                | 12                | -       | ост |
| КМ          | 15      | III               | 15                | -       | ост |
| АВ          | 15      | III               | 15                | -       | ост |
| КА          | 18      | II                | 15                | -       | ост |
| ЕК          | 18      | 1                 | 15                | -       | ост |
| НВ          | 16      | II                | 12                | по      | -   |
| ДА          | 16      | II                | 15                | по      | -   |

Выше было отмечено, что при проведении занятий «Решение позиций» и конкурсов решений (группы 3–9 годов обучения) реализуются интегративные подходы.

В конкурс решений обычно входит 6 заданий (позиций), на решение которых дается 90 минут. Полнота решения учитывает наличие:

1. Найдены тактические идеи.
2. Дано основное решение с разветвлениями и глубиной расчета.
3. Преодолена контр-игра (в позициях, где она есть)
4. Дано решение вторым способом («Cook»)

В ходе решения заданий и последующей проверки формируются, развиваются и проверяются:

А) основные психологические качества (динамичность и равномерное распределение внимания, волевые качества и т. д.)

Б) интеллектуальные способности

В) творческие (креативные) способности

Конкурс решений проводился в группе 8 года обучения МШК весной

1. Интеллектуальные способности (алгоритмические, логические) – оценка позиции, нахождение тактических идей, расчет вариантов.

2. Творческие способности (креативные) – способность применять знания и умения в новой, нестандартной ситуации, способность принимать интуитивные решения.

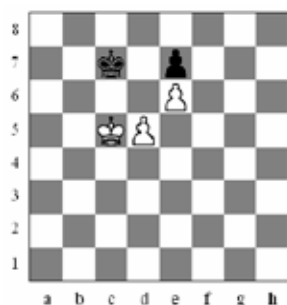
Позиция № 1

Позиция № 2

Позиция № 3

## Конкурс решений

Проверяются:



Выигрыш

начинают и

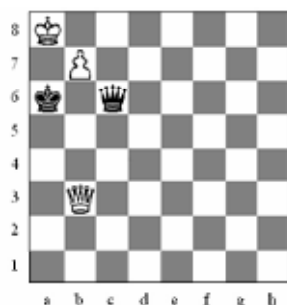
выигрывают



Выигрыш



Черные



Выигрыш



Мат в 3 хода



Выигрыш

Диагр.4.

Обучающиеся должны были решить 6 позиций за 1,5 часа.

Характеристика проводимых операций.

Позиция № 1. Алгоритмическая операция. Два способа:

- а) временная жертва пешки,
- б) маневр «треугольника».

Позиция № 2. Комбинация с 2 типичными жертвами (разрушение прикрытия, отвлечение) и глубиной расчета 6–7 ходов. Два способа игры на 3 ходу.

Позиция № 3. Комбинация (идеи жертв – уничтожение защиты, освобождение поля, завлечение) с разветвлениями и глубиной расчета 8 ходов. Креативность – перенос знаний и умений в новую ситуацию.

Позиция № 4. Этюд Л. Ван Флита, 1888 г. 4 варианта с жертвой ферзя (завлечение), 2 варианта с маневром короля. Этюд решается не прямыми угрозами, а первым, «тихим ходом». Для шахматиста с развитым воображением решение бывает интуитивным.

Позиция № 5. Задача А. Галицкого, 1911 г. Логическая задача с жертвой на 1 ходу и 3 правильными матами.

Позиция № 6. Комбинация с 4 жертвами (захват пункта, разрушение прикрытия, отвлечение, освобождение линии), с разветвлениями и глубиной расчета 8–9 ходов. Задачный «тихий ход» 5. Фг4. Креативность – перенос знаний и умений в новую ситуацию, нестандартное сочетание идей жертв и «тихого хода».

Творческие результаты оцениваются путем анализа текстов решений на контрольных листах обучающихся. Оценки соответствуют высокому уровню 9–10, выше среднего 7–8, среднему уровню – 5–6.

Таблица 4

**Развитие интеллектуальных и творческих способностей по результатам конкурса решений № 10 МШК**

| Непозиции конкурса             |         |               | 1                                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Сумма очков | Творческие результаты |                 |            |
|--------------------------------|---------|---------------|---------------------------------------|---|---|---|---|---|-------------|-----------------------|-----------------|------------|
| Очки за полное решение         |         |               | 1                                     | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |             | Нахождение идей       | Глубина расчета | Креативные |
| Очки за второй способ («Cook») |         |               | 1                                     | 1 | - | - | - | - |             |                       |                 |            |
| Обучающийся                    | Возраст | Спорт. разряд | Спортивные результаты решений в очках |   |   |   |   |   |             |                       |                 |            |
| Е.К.                           | 17      | I             | 1                                     | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 9           | 8                     | 7               | 6          |
| Д.С.                           | 17      | I             | 1                                     | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 7           | 8                     | 6               | 5          |
| Р.В.                           | 17      | I             | 1                                     | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8           | 9                     | 6               | 7          |
| Е.В.                           | 15      | I             | 1                                     | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 9           | 8                     | 8               | 6          |
| И.В.                           | 16      | I             | 1                                     | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 6           | 6                     | 6               | 6          |
| Д.А.                           | 15      | II            | 1                                     | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 6           | 6                     | 5               | 4          |

из них (Е. Корольков, Д. Цыганков) выполнили норму кандидатского балла, получили международный рейтинг.

Отдаленные по времени результаты – опубликованные в шахматной периодике партии и спортивные достижения учеников автора международного гроссмейстера С. Кудрина и международного мастера В. Мезенцева.

Накопленный опыт и проведенное исследование подтверждает, что существуют педагогические возможности развития творческих способностей обучающихся-шахматистов. Применение системы дидактических средств и средств самого педагога положительно влияет на повышение мотивации к логическим и креативным способам действий, к творческим достижениям и, на их основе, к спортивным достижениям, к саморазвитию и самореализации личности.

Проверка алгоритмических способностей и креативности проходила в условиях естественного и формирующего эксперимента – проводился конкурс решений.

Из итоговой таблицы 4 видно, что задания позиций конкурса в целом оказались посильными для решения.

Комбинационное зрение (нахождение тактических идей) у большинства обучаемых на высоком и выше-среднего уровнях. Результаты расчета вариантов немного хуже (не рассчитывают варианты до конца, лучше рассчитывает Е. В.). Результаты по креативности у большинства обучаемых на среднем уровне (1 – выше среднего, 1 – ниже).

Проведенная проверка способностей подтверждает необходимость и возможность построения и совершенствования системы дидактических средств, применяемых на разных этапах педагогического взаимодействия в процессе подготовки шахматистов.

Это совершенствование системы дидактических средств ведется по направлениям:

- включение в теоретические занятия партий и фрагментов творчества выдающихся шахматистов с яркими, неожиданными идеями;

- работа по отбору и преобразованию материала для занятий «Решение позиций» и «Конкурсы решений» – позиций с интегративным содержанием логических и креативных операций (действий);

- включение в практические занятия специальных упражнений на развитие креативности – этюды с оригинальными решениями; позиции с многими комбинационными мотивами, допускающие разные способы решения; позиции, предполагающие активную контр-игру; задачи с ретроспективным анализом и другими нестандартными подходами.

Эти своеобразные уроки развития воображения и интуиции, в процессе которых изменяются привычные представления, ломаются стереотипы, генерируются идеи, присущие конкретному положению на шахматной доске.

Педагог, учитывая возраст, спортивный и творческий опыт, индивидуальные особенности обучаемых, варьирует задания.

В качестве материала упражнений могут быть использованы задача С. Ллойда, 1859 г. (мат в 2 хода), задача Г. Патцеля, 1950 (мат в 2 хода), задача А. Верле, 1945 (мат в 4 хода), этюд Е. Сомова-Насимовича, 1939 г. (ничья), этюд М. Кляцкина, 1924 (Выигрыш), задача лорда Дансэни (мат в 4 хода).

Анализ итогов творческой деятельности обучающихся и выпускников показывает, что занятия формировали творческую активность и приводили к проявлениям этой активности в шахматных партиях Р. Земцова, Д. Цыганкова, Е. Королькова и других. Творческая активность сопровождается и спортивными достижениями. В 2001–2003 гг. 6 обучающихся по программе «Подготовка шахматистов» выполнили I спортивный разряд. В 2004 г. двое

Большинство учеников автора получили высшее образование (университетское) или учатся университетах. Они применяют свои знания и умения в различных сферах деятельности, продолжают развивать свои творческие способности.

Проведенное исследование и данная статья не исчерпывают всех сторон проблемы формирования и развития творческих способностей шахматистов. Изучение отдельных педагогических, психологических, межпредметных и организационных особенностей является направлением дальнейшего исследования.

### Библиографический список

1. **Шадриков, В. Д.** Способности человека / В. Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества. – М., 1997. – С. 24–38;
  2. **Шапиро, Ю. И.** Философия и шахматы / Ю. И. Шапиро // Философия образования. – 2004. – № 2 (10);
  3. **Столяренко, А. М.** Общая педагогика / А. М. Столяренко. – М., 2006. – С. 140–157.
  4. **Пономарев, Я. А.** / Психология творческого мышления / Я. А. Пономарёв. – М.: АПН РСФСР, 1960;
  5. **Ушаков, Д. В.** Одаренность, интуиция, творчество / Д. В. Ушаков // Основные современные концепции творчества. – М., 1997. – С. 79–89.
- С середины 90-х гг. XX в. появилось много научных работ воспитательно-оздоровительного направления, относящихся к организации образовательного процесса (В. Ф. Базарный [14]), готовности обучения в школе (Л. Ф. Игнатова [14]), гигиены обучения и воспитания школьников (Е. Л. Вишневская [15]) устранения факторов риска для здоровья детей и подростков при обучении в школе (В. Ф. Матвеев [16]), школьной валеологической работы (Л. В. Баль [17]), Г. К. Зайцев [7, 8], В. В. Колбанов [18]).

Анализ психолого – педагогической литературы позволил нам предположить, что одним из возможных решений рассматриваемой проблемы является формирование у младших школьников представлений и понятий о здоровом образе жизни.

**Этот процесс предусматривает соблюдение следующих педагогических условий:**

- выделение основных понятий и представлений об организме и здоровом образе жизни, доступных для усвоения младшими школьниками;
- определение основных критериев сформированности культуры здорового образа жизни;
- освоение детьми выделенных понятий и представлений при изучении учебных предметов;
- преемственность в формировании представлений и понятий о здоровом образе жизни человека у учащихся 1 – 4 классов;
- закрепление полученных знаний и практическом освоении форм и способов здорового образа жизни.

УДК 378:37.01

*Г. В. Мокроусова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ**

Общественно-политические, экономические, социально-педагогические перемены в нашем обществе сопровождаются резким ухудшением состояния физического, психического и нравственного здоровья, понижением резервов жизнеспособности людей, в том числе детей и подростков.

Серьёзность этой ситуации трудно преувеличить, поскольку в ближайшее десятилетие именно они будут определять уровень благосостояния страны, её экономический, научный и культурный потенциал.

Результаты научных исследований (В. Ф. Базарный [1], Брехман И. И. [2, 3], Л. Г. Татарникова [4, 5] и др.) свидетельствуют о том, что сложившаяся в предшествующие годы тенденция ухудшения состояния здоровья школьников приняла устойчивый характер. Одной из причин этого является образ жизни семей, где сегодня воспитываются дети. В большинстве семей можно обнаружить так называемые факторы риска: хронические инфекционные заболевания, несбалансированное питание, низкая физическая активность, курение, злоупотребление алкоголем, наркотиками и т. д. При этом часто в семье присутствуют не один, а сочетание нескольких факторов. Поражает стремительность, с которой нарастают кризисные явления в этой сфере жизни.

Ухудшение здоровья детей младшего школьного возраста стало и медицинской, и серьёзной педагогической проблемой.

Изучение педагогического наследия прошлого и современных научных трудов, показало, что вопросы формирования здоровой личности ребёнка рассматривались в трудах И. И. Брехмана [2, 3], Л. С. Выготского [6], Г. К. Зайцева [7, 8], П. Ф. Лесгафта [9], Н. И. Пирогова [10], В. А. Сухомлинского [11], Л. Г. Татарниковой [12], К. Д. Ушинского [13] и др.

Разработка школьных программ обучения здоровому образу жизни началась в конце 70-х – начале 80-х гг. Однако, несмотря на немалые усилия, вложенные в программы и их реализацию, результаты оказались намного ниже ожидаемых. Причин было несколько: трудности изменения поведенческих привычек, многие из которых формируются в раннем детстве и поэтому очень устойчивы; неподготовленность учителей к просветительской деятельности в области здоровья.

**Мы предположили, что формирование у детей представлений о себе, своём организме должно включать:**

- 1) знакомство с основными биологическими системами человека (в доступной форме, с привлечением иллюстративного материала);
- 2) создание условий для формирования элементарных представлений о работе своего организма и приобщение к ценностям здорового образа жизни;
- 3) развитие элементарных понятий и представлений о полезности, целесообразности физической активности и личной гигиены, положительного самоощущения детей.

При этом такая работа должна сочетаться с обязательной отработкой понятийного аппарата, что составляет базу для последующего их усвоения. При всех достоинствах большинства существующих систем обучения детей «здоровому образу жизни», общим их недостатком является то, что ребёнок рассматривается исключительно как объект для обучения, как «пустой сосуд», который нужно наполнить «правильными» знаниями о здоровье, привить ему полезные навыки. Такой подход, отчасти приемлемый для других областей знания, недостаточен в рассматриваемой нами области.

Опираясь на исследования в области нравственной сферы младших школьников, можно предположить, что знания о человеческом организме, его особенностях и возможностях послужат решению не только проблемы физического самосовершенствования, но и нравственного развития личности. Образующиеся у человека представления о собственной соматической организации, складывающаяся у него оценка своих возможностей постоянно участвуют в организации его поведения по отношению к другим людям, влияя как на форму, так и на содержание поступков [19].

Начиная работу по формированию у младших школьников представлений и понятий о здоровом образе жизни учителю в беседе с детьми и родителями, используя анкетирование и наблюдение, необходимо:

- выявить начальный уровень представлений и понятий младших школьников об организме человека и о здоровьесберегающих факторах;
- установить степень интереса детей к строению своего организма, желания сберечь его здоровым;
- выявить умение детей выполнять санитарно – гигиенические требования на практике;
- выявить уровень знаний нравственных норм по теме исследования;
- определить отношение родителей к проблеме формирования у школьников элементарных представлений о здоровом образе жизни.

Исследование проводилось в три этапа в течение шести лет (1999 – 2005 гг.) Базу исследования составили 140 учащихся начальных классов ГОУ «Средняя общеобразовательная школа № 690» ВАО г. Москвы. В эксперименте принимали участие 60 родителей учеников младших классов.

**Основными критериями сформированности представлений и поня-**

**тий младших школьников о человеческом организме, физиологических особенностях и здоровьесберегающих факторах выступили:**

1. Знания детей о строении тела человека, о здоровье и здоровом образе жизни, осознанность этих знаний.

2. Активное отношение детей к своему здоровью, здоровому образу жизни, желание помогать себе и другим людям в его соблюдении.

3. Овладение навыками, приёмами здорового образа жизни, сформированность привычек гигиенического поведения, готовность осуществлять самоконтроль и самооценку достигнутых результатов.

4. Стремление детей к расширению своего кругозора в сфере здоровья и здорового образа жизни, интерес к новой информации по заданной теме, получаемой из детских журналов, газет, научно – популярной литературы для детей, радио, телевидения, Интернета.

5. Проявление потребности в выполнении санитарно – гигиенических норм.

**Показатели критериев рассматривались на трёх уровнях.**

**Высокий уровень** – ребёнок отвечает на поставленные вопросы уверенно, чётко, полно. Называет все части тела и основные органы, пытается объединить их в системы. Осознаёт ценность здоровья, имеет представление о системности здорового образа жизни.

**Средний уровень** – ребёнок отвечает на вопросы не уверенно, не полно. Путает названия частей тела и внутренних органов. В системы органы объединяет только с помощью подсказки или наводящего вопроса. Представления о здоровом образе жизни ограничены, не конкретны. Ценность здоровья понимает, но с трудом формулирует, что надо делать, чтобы не болеть.

**Низкий уровень** – ребёнок называет отдельные части тела, знания о названиях внутренних органов расплывчаты, фрагментарны. Здоровье определяет как противоположное состояние болезни. Не может объяснить, привести пример заботы человека о своём здоровье.

Эксперимент, направленный на выявление представлений и понятий о здоровом образе жизни, выявил:

- представления младших школьников о строении и функциях организма недостаточны для создания целостной картины своего тела и основаны только на чувственном опыте, собственных наблюдениях и ощущениях; разрозненной информации, полученной от взрослых и из средств массовой информации; замечаниях, наставлениях близких и других значимых взрослых;
- уровень имеющихся у детей представлений о своём организме не может способствовать формированию начал охранительного само-сознания в сфере здоровья и здорового образа жизни;
- учителя и воспитатели группы продленного дня осознают необходимость решения поставленной проблемы, начиная с младшего школьного возраста

ждению инфекционных заболеваний. В ходе эксперимента изменилось и поведение родителей: 16 родителей перестали курить в присутствии детей, а 6 – отказались от курения.

Сформированные в начальной школе представления и понятия о здоровом образе жизни будут дополнены и расширены в основной школе на уроках.

### Библиографический список

1. **Базарный, В. Ф.** Программа экспресс – диагностики динамики психосенсорного, функционального и физического развития учащихся / В. Ф. Базарный – Сергиев – Посад.: Загорская типография, 1995. – 70 с.
2. **Брехман, И. И.** Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман – М. : Физкультура и спорт, 1990, – 206 с.
3. **Брехман, И. И.** Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман – Л.: Наука, 1987. – 123с.
4. **Татарникова, Л. Г.** Российская школа здоровья и индивидуального развития детей / Л. Г. Татарникова – СПб.: Санкт – Пб ГУПМ, 1993. – 118 с.
5. **Татарникова Л. Г.** Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития / Л. Г. Татарникова – СПб.: Петрос, 1995.
6. **Выготский, Л. С.** Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
7. **Зайцев, Г. К.** Школьная валеология / Г. К. Зайцев – СПб. : Акцидент, 1998. – 159 с.
8. **Зайцев, Г. К., Колбанов З. В., Колесникова М. Г.** Педагогика здоровья. Образовательные программы по валеологии Санкт – Петербурга. – СПб., 1994. – 78 с.
9. **Лесгафт, П. Ф.** Руководство к физическому образованию детей школьного возраста. Психология нравственного и физического воспитания: избранные психологические труды / П. Ф. Лесгафт – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 410 с.
10. **Пирогов, Н. И.** Избранные педагогические сочинения. Сост. В. З. Смирнов / Н. И. Пирогов – М.: Академия Пед. наук РСФСР, 1953. – 752 с.
11. **Сухомлинский, В. А.** Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с.
12. **Татарникова, Л. Г.** Российская школа здоровья и индивидуального развития детей / Л. Г. Татарникова – СПб.: Санкт – Пб ГУПМ, 1993. – 118 с.
13. **Ушинский, К. Д.** Пед. соч.: в 6 т. Сост. С. Ф. Егоров / К. Д. Ушинский – М.: Педагогика, 1990.
14. **Игнатова, Л. Ф.** Мониторинг состояния здоровья и факторов риска детского населения // Школа здоровья. Т. 4, №3, с. 74 – 79.
15. **Вишневская, Е. Л., Барсукова Н. К., Широкова Т. И.** Основы безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособие для учащихся 4 – 5 классов общеобразовательных школ. – М.: Русское слово, 1995.
16. **Матвеев, В. Ф., Гройсман А. С.** Профилактика вредных привычек школьников. – М.: Просвещение, 1987.
17. **Баль, Л. В., Барканова С. В.** Формирование здорового образа жизни российских подростков / Л. В. Баль – М., 2002.

та, но испытывают трудности в программно – методическом обеспечении и правилах организации педагогического процесса;

- уже в начальной школе необходимо проводить специальную работу по воспитанию у учащихся активного отношения к здоровью; разнообразить формы и методы освоения детьми здорового образа жизни.

С учетом диагностических данных был проведен формирующий эксперимент, на основе которого были **сформулированы следующие рекомендации по использованию результатов исследования в начальной школе:**

1. В системе начального обучения необходима специальная работа по формированию антропологических представлений и понятий, расширяющих знания детей о человеке, его здоровье, здоровом образе жизни.

2. Программно – методическое обеспечение педагогического процесса, направленное на решение поставленных задач.

3. В процессе обучения важно применять различные формы работы: коллективные, групповые, индивидуальные.

4. Продуктивны педагогические приёмы, помогающие сформировать у младших школьников антропологические представления и понятия: «погружение» ребёнка в конкретную познавательную проблему, из которой он самостоятельно должен найти выход.

5. Целесообразно привлекать медицинских работников и учителей – предметников к работе по изучению темы «Человек» в начальной школе.

На конец эксперимента у 84% учащихся экспериментальной группы существенно повысился уровень сформированности представлений и понятий о здоровом образе жизни. Родители, педагоги, медицинские работники школы заметили существенные изменения в поведении учащихся. Дети без напоминаний стали соблюдать режим дня, санитарно – гигиенические правила, без страха делать прививки, соблюдают профилактические меры по предупре-

УДК 616.12

*Е. И. Николаева, Н. И. Колчева*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ С ДЕФИЦИТАРНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ**

Социализация детей с проблемами в развитии во всем мире в настоящее время является актуальной, поскольку, с одной стороны, растет число «особых» [6], с другой – происходит осознание того, насколько важен процесс общения с другими для полноценного развития ребенка [3,4]. Сегодня проблема взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, в значительной

мере, описывается в рамках социального интеллекта [2]. Однако большее число таких работ охватывает, прежде всего, здоровых детей [7]. Очевидно, что именно социальный интеллект может стать опорой для повышения уровня академического интеллекта у детей с проблемами в развитии.

В связи с этим целью нашей работы было изучение социального интеллекта (и прежде всего, умение воспринимать эмоциональные состояния) детей с дефицитарным типом психического развития.

### **Материалы и методы исследования**

Исследования проводились на базе образовательных учреждений г.Абакана (Хакасия): МДОУ Детский сад компенсирующего вида «Орленок», МДОУ Детский сад компенсирующего вида «Журавлик», МДОУ–ЦРР Детский сад «Золушка», специализированная школа № 27 для детей с нарушениями движений, специализированная школа № 21 для детей с нарушениями зрения, средняя общеобразовательная школа № 11.

Детский сад компенсирующего вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата «Орленок» является малокомплектным и включает 4 группы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Из них три группы для детей с нормой интеллекта, однако, в этих группах есть дети с задержкой психического и психоречевого развития, одна группа для детей с умственной отсталостью. Детский сад компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения «Журавлик» имеет 12 групп: 4 общеобразовательных группы и 8 компенсирующего типа, обучающихся по программе Плаксиной. Детский сад общеразвивающего типа «Золушка» реализует программу «Истоки».

Школа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является основной (1–9 классы). Всего в ней 18 классов, из них 9 предназначены для детей с нормативным развитием и 9 для детей с особенностями в развитии. Школа-интернат для детей с нарушениями зрения включает 17 классов. Незначительная часть детей обучается по методике Брайля, остальные имеют остаточное зрение. Треть учеников не только обучаются, но и проживают в школе.

Общее количество детей, принимавших участие в исследовании, 148 человек. Каждая возрастная группа была представлена тремя категориями детей: с нормативным развитием (31 дошкольник, 21 школьник), с нарушением опорно-двигательного аппарата (25 дошкольников и 20 школьников), с нарушением зрения (27 дошкольников, 24 школьника). Таким образом, в исследовании принимали участие 6 групп детей.

При организации исследования учитывались особенности психического развития детей по дефицитарному типу. Для уравнивания достижений детей из группы норма с результатами других детей, исследование проводилось

с перерывами, чтобы предупредить мышечную усталость детей из группы с нарушением опорно-двигательного аппарата. Во время перерывов предлагались небольшие упражнения для снятия мышечного напряжения. Также во время обследования детям для создания ситуации успеха выражалась уверенность в том, что у них все получится.

Для исследования социального интеллекта были использованы два субтеста: «Истории с завершением» и «Группы экспрессии» методики Я. И. Михайловой [5]. Эти тесты предназначены для измерения социального интеллекта дошкольников, имеют доступный для восприятия образный материал и измеряют способности, актуальные для развития социального интеллекта именно в дошкольном возрасте.

**Субтест № 1 «История с завершением».** Результаты этого теста позволяют предвидеть возможные последствия поведения ребенка в определенной ситуации и предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Стимульный материал теста состоит из двух частей, представленных 5-ю сериями картинок, на которых изображены сцены с различными детьми. Первая часть – это картинка с изображением начальной фазы развития события с участием ребенка, она на листе помещена сверху. Вторая часть – три изображения во втором ряду – возможные варианты развития события, причем один из них, отмеченный знаком «+» внизу рисунка, показывает правильный выбор, так как на нем приведено максимально возможное развитие сюжета.

Тестирование происходит следующим образом. Ребенку поочередно друг за другом предъявляются пять изображений определенных и знакомых ситуаций и по три картинки их завершения. Задача ребенка заключается в выборе той картинке, которая, по его мнению, показывает, что произойдет, после ситуации, изображенной на «опорном» рисунке.

**Субтест № 2 «Группы экспрессии»** предназначен для измерения способности к восприятию невербальных знаков эмоционального общения, их распознаванию и выделению существенных признаков в различных социальных ситуациях. Стимульный материал этого теста содержит 7 карточек с изображением различных проявлений невербальной экспрессии: мимики, поз, жестов, характерных для семи эмоциональных состояний.

Процедура тестирования происходит следующим образом. Дошкольнику предъявляются 7 карточек с нарисованными элементами выражения эмоций и эмоциональных состояний. На двух рисунках, расположенных слева, разными способами изображено одно и то же чувство и состояние человека. Среди 4-х остальных, расположенных справа, ребенок должен найти тот образ, который выражает такое же чувство, что и на «опорных» картинках, и назвать эмоцию и эмоциональное состояние.

Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и суммируются по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной способности, характеризующей соци-

альный интеллект. Результат по тесту в целом выражается суммой оценок по отдельным субтестам и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

**В субтесте № 1 «Истории с завершением»** за каждый правильный выбор наиболее вероятного развития событий присваивается 1 балл и заносится в таблицу. Таким образом, по этому субтесту максимальное число баллов равно 5. В субтесте № 2 «Группы экспрессии» ребенок может набрать максимально по два балла за одну картинку: он получает 1 бал за верный выбор картинки и 1 балл за правильное высказывание об изображенных на каждой карточке чувств. Правильное узнавание эмоций и эмоциональных состояний оценивается также в 1 балл.

Таким образом, окончательный протокол на одного ребенка по всем заданиям выглядит следующим образом:

| Субтест № 1 «Истории с завершением» | Общая сумма баллов | Субтест № 2 «Группы экспрессии» | Общая сумма баллов |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------------|
| Ситуация №1                         |                    | Радость                         |                    |
| Ситуация №2                         |                    | Боль                            |                    |
| Ситуация №3                         |                    | Сытость                         |                    |
| Ситуация №4                         |                    | Удивление                       |                    |
| Ситуация №5                         |                    | Гнев                            |                    |
|                                     |                    | Страх                           |                    |
|                                     |                    | Растерянность                   |                    |

собственный опыт позволяет детям ориентироваться в развитии ситуации. В то же время с двумя другими рассматриваемыми ситуациями («Воровство конфет» и «Кто виноват») все дошкольники справляются хуже, возможно, в силу большей редкости таких ситуаций. Именно для этих ситуаций есть и межгрупповые различия: дошкольники в норме справляются с ними лучше, чем дети с дефицитным типом развития. При этом дошкольники с нарушением опорно-двигательного аппарата справляются с работой над ситуацией «Кто виноват» хуже, чем дети других групп.

С возрастом дети, как с дефицитным типом развития, так и с условно нормативным развитием, лучше интерпретируют социальные ситуации и более точно прогнозируют процесс социального взаимодействия. Различия для каждой группы детей отмечаются в разных субтестах, но в целом видно, что все дети с возрастом лучше справляются с тестом. Только школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата хуже справляются с ситуацией «Кто виноват» по сравнению со школьниками других групп.

Таблица 2

### Эффективность детей разных групп в завершении ситуаций по отдельным тестам субтеста «Истории с завершением»

Используя полученные численные показатели выполнения двух субтестов и объединив их, можно сравнить полученный общий балл с нормальным диапазоном значений развития социального интеллекта у детей Санкт-Петербурга 6–7 лет. Наиболее вероятные значения социального интеллекта укладываются в диапазон значений: 9–14 баллов. Максимальное значение этого диапазона соответствует хорошему развитию социального интеллекта, что позволяет дошкольникам легко справляться с ситуациями общения и обеспечивает высокий уровень адаптации к жизни и способность освоить социальную роль ученика и новую форму деятельности – учебную. Нижние значения диапазона и все показатели, меньшие 9 баллов, свидетельствуют о сниженной способности воспринимать социальные ситуации и слабо развитой возможности правильно прогнозировать развитие ситуаций.

### Результаты и их обсуждение

Оценка результатов субтеста «Истории с завершением» обнаружила, с одной стороны, как возрастные, так и групповые различия между детьми. Все дошкольники одинаково легко справились с ситуациями «Играть

| Типы ситуаций                     | Дети с нормальным развитием |                      | Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата |                      | Дети с нарушением зрения |                       |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
|                                   | Дошкольники                 | Младшие школьники    | Дошкольники                                     | Младшие школьники    | Дошкольники              | Младшие школьники     |
| Ситуация №1 «Ссоры из-за машинки» | 0,7±0,5                     | 0,9±0,3 <sup>•</sup> | 0,8±0,4                                         | 0,9±0,3              | 0,8±0,3 <sup>•</sup>     | 0,8±0,4               |
| Ситуация №2 «Воровство конфет»    | 0,5±0,5                     | 0,7±0,5              | 0,3±0,5 <sup>*</sup>                            | 0,5±0,5              | 0,3±0,5 <sup>*</sup>     | 0,8±0,4 <sup>••</sup> |
| Ситуация №3 «Играют вместе»       | 0,8±0,4                     | 1,0±0,2              | 0,9±0,3                                         | 1,0±0,0              | 0,7±0,4                  | 0,9±0,2               |
| Ситуация №4 «Кто виноват»         | 0,5±0,5                     | 0,7±0,5              | 0,3±0,5 <sup>*</sup>                            | 0,4±0,5 <sup>*</sup> | 0,5±0,5                  | 0,7±0,5 <sup>•</sup>  |
| Ситуация №5 «Я устал»             | 0,8±0,4                     | 0,9±0,3              | 0,8±0,4                                         | 1,0±0,2 <sup>•</sup> | 0,9±0,3                  | 1,0±0,2               |

примечание. – отличие нормы от детей с нарушением опорно-двигательного аппарата той же возрастной группы с уровнем значимости более 0,95 (по критерию Стюдента); • – отличие нормы от детей с нарушением зрения той же возрастной группы; ° – отличие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата от детей с нарушением зрения той же возрастной группы, ^ – возрастные отличия дошкольников от школьников внутри той же группы развития. Двойные значки обозначают различие с уровнем значимости 0,99.

Примечание: обозначения, как на Табл.2.

Согласно представленным данным, все дети с возрастом лучше прогнозируют социальные ситуации. Успешность выполнения первого субтеста обусловлена умением причинно связывать внешне наблюдаемое поведение и различные психические, в том числе, эмоциональные состояния людей. Понимание ситуации детьми зависит от собственного социального и эмоционального опыта, который различен в силу биологических факторов, социального окружения, обучающего воздействия. Следует отметить, что трудности у детей вызвали ситуации «Воровство конфет» и «Ссора из-за машинки», в которых эмоциональные проявления связаны с такими сложными социальными эмоциями, как вина и стыд. Второй тест доказывает проблемность для детей исследуемого опыта в опознании сложных социальных эмоций.

Оценка эмоциональных состояний других людей различается в значительной степени у детей с разным типом патологии. Хуже всего оценивают отдельные эмоциональные состояния дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Более того, с возрастом у них улучшение оценки происходит менее эффективно, чем у детей других групп.

Процесс опознания эмоции предполагает формирование экспрессивного образа и его соответствие системе эмоциональных эталонов, принятых в обществе. Сложность процесса опознания заключается в том, что структура эталона меняется в зависимости от модальности эмоционального состояния. Поэтому в структуре каждого эталона должен быть выделен определяющий компонент, каким для взрослых и детей является мимика лица. В своем исследовании А. М.Щетинина [9] обнаруживает, что дети при восприятии эмоционального состояния человека опираются на мимическую выразительность лица: (либо верхний экспрессивный эталон (глаза, брови) или нижний экспрессивный эталон (рот, носогубная складка). Дети достаточно эффективно отмечают такие эмоции, как радость, страх, гнев именно потому, что мимические выражения включают изменения во всех зонах одновременно (верхний и нижний паттерн эмоций). По этой же причине, возможно, они с трудом опознают растерянность и удивление.

Степень точности и дифференцированности восприятия эмоций человека зависит от многих факторов. Согласно исследованиям В. А. Барабанщикова и Т. Н. Малковой [1], экспериментально подтверждена связь точности идентификации эмоций с модальностью демонстрируемой экспрессии, полноты мимических проявлений, локализации мимических изменений. В то же время эмоции человека имеют комплексное экспрессивное выражение (мимика, жесты, поведение, содержание речи и оттенки голоса, вегетативные изменения и пр [4,8]. Кроме того, экспрессивная выраженность эмоции возникает в контексте определенной эмоциогенной ситуации, а значит, включает в свою структуру компоненты причины, цели, времени эмоционального реагирования. Таким образом, в процесс опознания эмоций «включаются вся совокуп-

Анализ результатов второго субтеста (Табл. 3), выявляющего способность ребенка оценивать и называть эмоцию другого человека, также обнаружил сходство и отличия между детьми. Общим является то, что все дети достаточно эффективно различают основные эмоции: радость, гнев, страх. Но дошкольникам вне зависимости от диагноза трудно различать более тонкие эмоциональные состояния, таких как удивление и растерянность. В нашем исследовании отчетливо проявились различия между дошкольниками с дефицитным и нормативным развитием в оценке боли: первые (и школьники, и дошкольники) лучше оценивают боль. Очевидно, что дети с проблемами в развитии чаще сталкивались с болью, чем дети в норме. При этом другие эмоции лучше оцениваются нормативными дошкольниками, более того, такие эмоции, как растерянность и удивление они оценивают значительно эффективнее по сравнению с другими детьми.

Как и в предыдущем тесте можно отметить, что с возрастом дети более эффективно различают эмоциональные состояния. Однако эмоции сила, удивление и страх школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата оценивают хуже, чем в норме. Даже улучшение оценивания внутри этой группы детей с возрастом не является достоверным.

Таблица 3

**Эффективность детей разных групп в оценке эмоций по отдельным тестам субтеста «Группа экспрессии»»**

| Темы эмоций   | Дети с нормой в развитии |                              | Дети с ортопедическим нарушением опорно-двигательного аппарата |                              | Дети с ортопедическим нарушением зрения |                              |
|---------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------|
|               | Дошкольники              | 74 подростка с инвалидностью | Дошкольники                                                    | 74 подростка с инвалидностью | Дошкольники                             | 74 подростка с инвалидностью |
| Радость       | 1,2±0,4                  | 1,9±0,2**                    | 1,9±0,3                                                        | 1,9±0,2                      | 1,2±0,6                                 | 1,9±0,2*                     |
| Боль          | 0,8±0,4                  | 1,5±0,6**                    | 1,3±0,7**                                                      | 1,5±0,7                      | 1,5±0,6**                               | 1,5±0,6                      |
| Сила          | 1,1±0,7                  | 1,2±0,4                      | 0,6±0,7*                                                       | 0,8±0,7**                    | 0,9±0,8                                 | 1,1±0,6                      |
| Удивление     | 0,8±0,5                  | 0,8±0,4                      | 0,4±0,5**                                                      | 0,6±0,5*                     | 0,3±0,5**                               | 0,8±0,4**                    |
| Гнев          | 1,5±0,6                  | 1,6±0,5                      | 1,2±0,6                                                        | 1,6±0,5                      | 1,5±0,7                                 | 1,6±0,5                      |
| Растерянность | 0,9±0,8                  | 0,7±0,5                      | 0,4±0,6**                                                      | 0,4±0,5**                    | 0,3±0,5**                               | 0,5±0,5                      |
| Страх         | 1,4±0,6                  | 1,7±0,5**                    | 1,5±0,7                                                        | 1,7±0,5                      | 1,2±0,6                                 | 1,9±0,4**                    |

ность эмоциональных проявлений в целом, взятая в их динамике. Различные экспрессивные элементы, действуя в одном направлении, дополняют друг друга, тем самым, обеспечивая основу однозначного отражения эмоции» [1].

Возможно, отсутствие каких либо компонентов экспрессивного образа эмоции в силу ограниченности опыта детей с дефицитным типом развития затрудняет процесс опознания. В тоже время эмоция, по поводу которой они имеют достаточный опыт (боль), опознается ими лучше, чем детьми в норме.

Итак, согласно нашим данным, два основных фактора социального интеллекта – умение прогнозировать социальную ситуацию и способность понимать эмоции других людей меняются с возрастом в норме. Однако при дефицитном типе развития детей это изменение в отдельных случаях

происходит существенно медленнее, чем в норме. При этом чем менее подвижны дети, тем хуже показатели социального интеллекта. Именно поэтому дети с нарушением зрения имеют лучшие значения показателей, чем дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Можно предположить, что необходимы специальные тренинги, чтобы дети с проблемами в развитии могли достигать тех же результатов в социальном интеллекте, что и в норме.

### **Библиографический список**

1. **Барабанщиков, В. А.,** Малкова Т. Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 131–140.
2. **Былкина, Н. Д.,** Люсин Д. В. Развитие представлений об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 230–239.
3. **Выготский, Л. С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М.: Изд. Эксп. Дефект. инст-та, 1936. – 326 с.
4. **Изотова, Е. И.** Эмоциональные представления как фактор психического развития. – Автореф. дис...канд. психол. наук. – М., 1994. – 23 с.
5. **Михайлова, Я. И.** Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуальными характеристиками у детей 6–7 лет. Автореф. дисс. на соискание...кандидата психологических наук. – СПб, 2001. – 22 с.
6. **Отева, Э. А., Николаева А. А. Сартакова Н. В., Николаева Е. И., Парм Ю. Н.** Оценка состояния здоровья беременных в Новосибирском научном центре: соматические и психологические аспекты // Акушерство и гинекология. – 1994. – № 3. – С. 25–27.
7. **Чеснокова, О.** Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.
8. **Шипицына, Л. М., Мамайчук И. И.** Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: Владос, 2004. – 343 с.
9. **Щетинина, А. М.** Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 60–66.

УДК 616.12

*Е. И. Николаева, О. Г. Япарова*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАКАЗАНИИ И ПООЩРЕНИИ У ДЕТЕЙ В КРОВНЫХ И ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ Работа поддержана РГНФ – грант 07-06-00576/а**

Одной из важнейших проблем современной социальной психологии яв-

ляется поиск методов ранней диагностики насилия над ребенком. Известно, что дети не склонны сообщать о фактах насилия, которые производят над ними их родители [8]. Это объясняется двумя механизмами: импринтингом (согласно которому ребенок привязывается к бьющему родителю, так как его образ запечатлен как образ защитника) и идентификацией с агрессором, которая возникает у жертвы любого насилия, если жестокость обидчика угрожает жизни жертвы [3].

Еще сложнее определить эмоциональное состояние ребенка в приемной семье [5], особенно в том случае, когда он попадает в нее подростком [6]. Все сироты-подростки достаточно сложны в воспитании [7], поэтому вычленив реальное негативное отношение к ребенку от того, как оно воспринимается самим ребенком, достаточно трудно [9].

Поиск объективных методов взаимодействия в приемных семьях важен также и потому, что родители в них, находясь под строгим надзором контролирующих органов, дают на прямые вопросы социально ожидаемые ответы. Ранее мы обнаружили, что анализ методов поощрения и наказания в семье дает возможность оценить не столько реальную ситуацию с дисциплинарными воздействиями, сколько эмоциональное самоощущение внутри нее у детей [4]. Это позволило предположить, что описание приемными детьми ситуаций поощрения и наказания в семьях позволит разработать эффективные методы диагностики эмоционального состояния ребенка в семье. Предполагалось, что наибольший эффект даст исследование ответов детей полярных групп, живущих в кровных и приемных семьях, а также наиболее трагической группы детей – детей отказников (тех, от которых отказались дважды: не только родные, но и приемные родители).

Целью данной работы стало сопоставление представлений о ситуациях наказания и поощрения у детей в кровных семьях и приемных семьях, а также анализ отношений детей к этим воспитательным мерам.

### **Материалы и методы**

В исследовании приняли участие 72 детей (38 мальчиков и 34 девочки). Все испытуемые были разбиты на 3 группы. Первую группу составили кровные дети (33 человека), вторую – приемные дети (31 человек), третью – дети-отказники и дети, которые на момент обследования испытывали трудности адаптации в приемных семьях (8 человек).

Средний возраст кровных детей составил 11,8 лет, среди них 1 дошкольник (6 лет), 7 человек – младшие школьники 7–9 лет, 11 человек – младшие подростки 10–13 лет, 14 человек подростки 14–16 лет. Средний возраст приемных детей – 11,6 лет, среди них 7 человек – младшие школьники 7–9 лет, 17 человек – младшие подростки 10–13 лет, 7 человек – подростки 14–16 лет. Средний возраст детей – отказников – 11,8 лет, среди них 2 человека – младшие школьники 8–9 лет, 4 человека – младшие подростки

10-13 лет, 2 подростка 15 лет. Не было достоверных различий в средних значениях возраста между группами детей (Табл.1).

Таблица 1

Возрастные особенности детей разных групп

| Группы детей<br>и средний возраст (в<br>среднем, годы) | Возрастные группы (в годах) |     |       |       |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|-----|-------|-------|
|                                                        | 6                           | 7-9 | 10-13 | 14-16 |
| Кровные (11,8)                                         | 1                           | 7   | 11    | 14    |
| Приемные (11,6)                                        |                             | 7   | 17    | 7     |
| Отказники (11,8)                                       |                             | 2   | 4     | 2     |

кового возраста, агрессивное поведение детей, нервность, невнимательность, неусидчивость. Часть приемных детей (10 человек) была обследована по направлению специалистов отделов опеки муниципальных образований в связи с трудностями воспитания и взаимопонимания, часть (21 человек) была обследована в связи с обязательным контролем сопровождения, дети-отказники – в связи с необходимостью перевода детей в детские учреждения (интернаты, детские дома) и другие приемные семьи, в одном случае отца и мачеху лишали родительских прав.

Для анализа системы наказания и поощрения был использован «Вопросник для детей для описания системы наказания и поощрения» [4]. Он включает 23 вопроса, направленных на оценку различных аспектов поощрения и наказания детей в семье. Дети должны были ответить, как их наказывают и поощряют, описать свои чувства при наказании и поощрении и чувства тех, кто их наказывает или поощряет. Ответы, которые давали дети, сначала подвергались качественному анализу. В дальнейшем качественный анализ усиливался количественным, при котором ответы группировались в смысловые группы.

Результаты и их обсуждение

Вопросник включал 23 вопроса, поэтому в рамках одной статьи провести качественный анализ всех ответов не представляется возможным. Для анализа были выбраны лишь те данные, которые обнаруживают достоверные различия между группами. Так как на каждый вопрос дети могли давать больше одного ответа, в некоторых случаях общее число процентов выше 100.

В таблице 2 представлено распределение ответов испытуемых на вопрос о том, за что наказывают в семье. Дети из кровных семей достоверно чаще отвечают, что их вообще не наказывают, тогда как среди отказников такие ответы не встречаются совсем.

Таблица 2

Среди кровных детей городские дети составляли 27 человек, из сел – 6 человек, среди приемных – городские дети – 21 человек, сельские – 10 человек, дети-отказники – 6 человек из села, 2 человека – городские дети.

Группа кровных детей была сформирована из детей, родители которых обратились за психологической помощью в связи с различными проблемами, такими как нарушение детско-родительских отношений, проблемы подрост-

| Группы детей | Школа, отцы, трое | Плохое поведение, отцы | Невыполнение требований родителей, отцы | Плохое поведение, мамы | Невыполнение, мамы | Нет ответа |
|--------------|-------------------|------------------------|-----------------------------------------|------------------------|--------------------|------------|
| Кровные      | 24,2*             | 45,5                   | 30                                      | 0*                     | 18,2*              | 0,1        |
| Приемные     | 22,6*             | 38,7                   | 12,9                                    | 6,4*                   | 0,7                | 0,7        |
| Отказники    | 0                 | 37,5                   | 12,5                                    | 50                     | 0                  | 0          |

Примечание: здесь и далее \* (уровень 0,94-0,98) и \*\* (уровень – достоверное различие между кровными детьми и детьми-отказниками (критерий Стьюдента); • и •• – между приемными детьми и детьми-отказниками, ° и °° – между кровными и приемными детьми. Один значок – уровень значимости 0,94-0,98, два значка – 0,99.

Вторым значимым отличием между кровными и приемными, с одной стороны, и отказниками – с другой, является отсутствие наказаний за школьные события у отказников и большое число наказаний за ситуацию в школе у других детей. Последние в качестве причины наказания указывают школьные проблемы: «за плохие оценки»; «за двойки»; «я плохо себя веду в школе, и учителя жалуются маме»; «что в школу не ходил».

Наиболее частой причиной наказания во всех группах детей является «плохое поведение». В детский устах эта причина звучит следующим образом: «что бегаю, бесуюсь, дерусь»; «лазаю везде, когда Данька спит»; «иногда грубо общаюсь с родителями»; «за бензин (имеется в виду вдыхание паров бензина для изменения состояния сознания – прим. авторов) и то, что дома не ночую»; «за то, что поджигаю спичками, зажигалкой».

Несмотря на то, что в количественном отношении, число ответов, отнесенных к этой категории, в различных группах достоверно не отличается, качественно эти ответы различны. Например, под плохим поведением кровные дети чаще понимают поздние приходы домой (35,7% детей из 45,5% указывают эту причину), приемные дети и дети-отказники указывают на баловство, воровство, ложь и вредные привычки, такие как токсикомания и бродяжничество «бензин и то, что дома не ночую».

Мы выделили еще две группы ответов: невыполнение требований родителей, непослушание («за то, что забываю выполнить требование родителей; ничего не сделала; за непослушание; не хочу убираться; не слушалась») и плохо сделанное дело, неаккуратность («как попало делаю; пакость (разо-

Таблица 3

| Группы<br>Детей | Высот<br>руковок,<br>по-<br>горным | Средняя<br>группа | Ростов,<br>средний | Личный<br>руководитель<br>(осуществляет<br>руководство по<br>группе, а также<br>осуществляет<br>наблюдение) | Средняя<br>группа<br>руководитель<br>(осуществляет<br>руководство, что<br>также является<br>основным) | Не<br>осуществляет<br>руководства | Итого |
|-----------------|------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------|
| Кровные         | 24,2'                              | 2,0               | 20,2               | 18,2'                                                                                                       | 6,1                                                                                                   | 15,2                              | 2,0   |
| Присоединенные  | 12,9'                              | 9,7'              | 22,2               | 25,2                                                                                                        | 2,2                                                                                                   | 2,2                               | 12,9' |
| Отделенные      | 30,0'                              | 0                 | 25,0               | 25,0                                                                                                        | 0                                                                                                     | 0'                                | 0     |

«что меня не любят»; «я очень разочарован, что заставил маму меня ругать»; «падает настроение, сожаление о том, что сделала», «знаю, что все равно родители простят» (эти ответы дали приемные дети). Обращает на себя внимание факт, что вновь приемные дети в два раза чаще, чем кровные, не отвечают на этот вопрос. При этом все отказники ответили на этот вопрос. Это означает, что отказники так натерпелись за свою жизнь от взрослых, что не хотят скрывать никаких своих чувств. В то же время и родные, и особенно приемные дети пытаются некоторые вещи не проговаривать ни в семье, ни перед психологом, ни, возможно перед собой. Только эти дети испытывают страх перед наказанием, причем приемные – чаще, чем кровные. Страх проявляется, прежде всего, в боязни утратить теплые отношения с родителями.

Таблица 4

**Распределение ответов на вопрос: «Что ты чувствуешь, когда тебя наказывают?» (в %)**

По сообщениям детей, приемные родители практически в два раза реже по сравнению с кровными и в 3 раза по сравнению с неэффективными родителями (50%) используют физическое наказание. Однако именно в этой группе 13% детей отказалось отвечать на этот вопрос. По полученным ранее данным [4], мы знаем, что подростки предпочитают не говорить о физическом наказании, замалчивая его. Если мы добавим этих детей к тем, кто утверждает, что их бьют, то полученное значение не будет отличаться от того, которое получено для кровных родителей.

В таблице 4 представлены ответы испытуемых на вопрос о чувствах в момент наказания. Дети из всех групп – кровных, приемных, отказников – испытывают обиду. Однако она существенно чаще отмечается у отказников. Они переживают лишь три неконструктивных чувства – обиду, злость или безразличие («безразличие, на меня это не действует», – утверждает ребенок), что указывает на неэффективность применяемого к ним наказания. В других группах наблюдается широкий спектр чувств, переживаемых детьми:

| Группы Детей | Обида, грусть, | Злость, гнев | Стыд, вина | Боль | Ничего, прочее, нет ответа | Не наказывают | Страх | Безразличие | Знаю, что все равно простят |
|--------------|----------------|--------------|------------|------|----------------------------|---------------|-------|-------------|-----------------------------|
| Кровные      | 27,3           | 12,1*        | 21,2       | 6,0  | 15,2*                      | 15,2          | 3,0   | 0           | 0                           |
| Приемные     | 32,3*          | 3,2          | 13,0*      | 6,4  | 32,3*                      | 3,2           | 6,4   | 0*          | 3,2                         |
| Отказники    | 75,0*          | 12,5         | 0*         | 0    | 0*                         | 0*            | 0     | 12,5*       | 0                           |

И если добавить процент приемных детей, которые не ответили на этот вопрос к пунктам злость и вина, то ответы приемных и кровных детей не будут отличаться между собой. Только кровные могут позволить себе чувствовать злость, а приемные слишком боятся утратить семью, чтобы позволить себе переживать эти чувства.

Стремление приемных и кровных детей воспринимать ситуацию наказания не как разрыв отношений, а как их временное нарушение, отражается и в таблице 5, где представлены ответы детей на вопрос: «Как ты думаешь, что чувствует тот, кто тебя наказывает?»

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос: «Как ты думаешь, что чувствует тот, кто тебя наказывает?» (в %)

| Группы детей | Не знаю, ничего, нет ответа | Плюс, любовь, близость, радость, радость, счастье | Злость, жестокость | Угроза, наказание | Боль, обида | Жалость | Не понимают |
|--------------|-----------------------------|---------------------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------|---------|-------------|
| Кровные      | 32,0*                       | 15,2                                              | 3,0*               | 6,1               | 3,0         | 6,1     | 12,0*       |
| Приемные     | 45,2                        | 25,2                                              | 9,2                | 3,2               | 3,2         | 9,2     | 3,2*        |
| Отказники    | 25,0*                       | 25,0                                              | 25,0               | 12,5              | 12,5        | 0       | 0           |

Практически половина приемных и кровных детей не отвечают на этот вопрос. Отказники же говорят более откровенно, поэтому именно их ответы позволяют понять, почему молчат о чувствах родителей две другие группы детей. Дети-отказники видят у приемных родителей неконструктивные чувства – жестокость, обиду («мачеха постоянно кричит за незначительную оплошность»). Ни один из них не вспомнил о жалости. Жестокость и злость они упоминают достоверно чаще. Более того, они чаще видят в этот момент у взрослых чувство удовлетворения.

Родные дети отмечают в родителях «горе от того, что я провинился», «плохость» (обобщенное сострадание ребенка к взрослому, когда тому плохо), «стыдно, что у него есть такой ребенок», «сердце болит», «стыд за меня», «жалко», «неприятно», «жалость». Следовательно, эти взрослые в момент наказания демонстрируют детям не собственную силу, а боль, что ребенок выражает доступными ему средствами и соответствующим образом оценивает.

Им вторят и приемные дети из эффективных семей: «тот, кто меня наказывает, думаю, не чувствует себя героем»; «беспокойство»; «все равно, кто наказывает им будет жалко того, кого наказали»; «мама чувствует себя плохо»; «печаль, обиду, огорчение»; «жалость ко мне»; «мама меня сразу жалеет»; «плохо ему».

Однако если дети отмечают у родителей неконструктивные чувства, они предпочитают их вытеснять, поскольку только это позволяет сохранить им в этих условиях положительный образ и себя, и родителя, что в дальнейшем будет основой положительных отношений в семье, с одной стороны, но будет вести и к алекситимии (неспособности выразить словами собственные чувства), и, как следствие, к психосоматическим расстройствам, – с другой.

В таблице 6 представлены ответы на вопрос «Скажи, тебя дома хвалят?». Эти ответы вновь выделяют группу отказников от двух других групп детей: если число ответов в колонке «да» у приемных сложить с числом ответов в последней «очень часто», то получится то же количество, что и у кровных детей. Только приемные, вместо простого ответа «да» усилили его до «очень часто». Среди отказников в 1,5 раза меньше детей, ответивших на этот вопрос положительно, и большее число детей, сообщивших, что их никогда не хвалят.

| Группы Детей | Да    | Нет | Иногда, редко | Никогда | Очень часто, почти всегда |
|--------------|-------|-----|---------------|---------|---------------------------|
| Кровные      | 81,8* | 0   | 18,2          | 0       | 0*                        |
| Приемные     | 64,5  | 3,2 | 12,9*         | 0       | 19,4                      |
| Отказники    | 50*   | 0   | 37,5*         | 12,5*   | 0                         |

В таблице 7 представлены ответы детей на вопрос о причинах поощрения. Дети-отказники описали только две причины – школьные успехи и помощь по хозяйству. Эти два пункта являются важными во всех обследованных группах. Приемные дети считают, что их поощряют за хорошую работу, дела, помощь по дому, хозяйству: «за то, что я всегда делаю уборку»; «за мытье полов»; «когда что-нибудь хорошее сделаю, особенно когда уберусь»; «за уборку дома, когда выполняю все мамины просьбы»; «за то, что хорошо помогаю». Эти данные свидетельствуют о различии в системе ценностей в кровных и приемных семьях. Приемные родители, в основном сельские жители, упор в воспитании делают на труд, выполнение обязанностей по дому, что, с их точки зрения, может гарантировать стабильность, достаток и порядок в доме. Кровные родители, в основном люди с высшим образованием, ставку делают на образование детей. Это отмечают и их дети: «хорошие оценки, поведение»; «за пятерки, на танцах, хоккее хорошо»; «помог с углем, водой»; «за то, что где-то лучше, чем другие», «за все хорошее, всего не перечислить».

Таблица 7

| Группы детей | Школьные успехи, хорошие оценки | Спортивные достижения, участие в соревнованиях | Хорошие дела, помощь по хозяйству | Много, все хорошее, правильно | Просто так |
|--------------|---------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------|
| Кровные      | 45,4 <sup>а</sup>               | 6,1                                            | 42,4                              | 6,1 <sup>а</sup>              | 0          |
| Приемные     | 32,3                            | 0                                              | 48,4                              | 16,1 <sup>а</sup>             | 3,2        |
| Отказники    | 50 <sup>а</sup>                 | 0                                              | 50 <sup>а</sup>                   | 0                             | 0          |

В таблице 8 представлены сообщения детей о методах их поощрения. Эти методы можно классифицировать в 3 категории: родители либо говорят ласковые слова, либо ласкают детей, либо поощряют их какими-то материальными вещами (покупают сладости или то, что детям хочется). Наиболее яркий результат заключается в том, что дети-отказники ничего не сообщают о ласках и прикосновениях.

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос: «Как хвалят тебя, что делают при этом»? (в %)

| Группы детей | Говорят хорошие, ласковые слова, хвалят | Обнимают, целуют, гладят по голове, радуются, улыбаются | Покупают сладкое, награждают удовольствиями | Нет ответа, прочее, ничего, забыл |
|--------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------|
| Кровные      | 55,0                                    | 27,0                                                    | 6,0                                         | 12,0                              |
| Приемные     | 51,6                                    | 25,8                                                    | 12,9                                        | 9,7                               |
| Отказники    | 62,5                                    | 0                                                       | 25,0                                        | 12,5                              |

В таблице 9 представлены ответы испытуемых относительно чувств, которые ребенок испытывает, когда его хвалят. Дети всех групп счастливы, когда их хвалят. Отличие состоит в том, что дети-отказники не чувствуют при этом себя увереннее и спокойнее. Обращает на себя внимание инвертированная реакция на положительный стимул у нескольких приемных детей («раздражение и бешенство», «радость и хочу делать зло», «можно не обижаться на них»). Но в целом ответы в положительной сфере достаточно однородны, а потому нет достоверных отличий между группами детей.

Таблица 9

Распределение ответов на вопрос: «Что ты чувствуешь, когда тебя хвалят?» (в %)

| Группы детей | Радость, счастье, удовольствие, любовь | Гордость, смущение | Ничего, не знаю | Уверенность, спокойствие | Раздражение, бешенство |
|--------------|----------------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------------|------------------------|
| Кровные      | 66,7                                   | 12,1               | 15,2            | 6,0                      | 0                      |
| Приемные     | 64,5                                   | 6,5                | 12,9            | 12,9                     | 3,2                    |
| Отказники    | 75,0                                   | 12,5               | 12,5            | 0                        | 0                      |

ответе на вопрос: «Тебя чаще наказывают или чаще хвалят?» (Табл. 10). Дети-отказники ощущают недостаток поощрения и избыток наказаний.

Таблица 10

Распределение ответов на вопрос: «Тебя чаще наказывают или хвалят?» (в %)

| Группы детей | Хвалят | Наказывают | Поровну | Не знаю |
|--------------|--------|------------|---------|---------|
| Кровные      | 54,5   | 36,4*      | 9,1     | 0       |
| Приемные     | 70,9*  | 19,4*      | 6,5     | 3,2     |
| Отказники    | 12,5*  | 62,5*      | 12,5    | 12,5    |

Наши данные свидетельствуют о том, что эмоциональное неблагополучие ребенка в семье обнаруживается в нескольких параметрах. Он ощущает превалирование наказания над поощрением, ему не хватает тактильного контакта со взрослыми, ситуацию наказания он воспринимает, как разрыв отношений. Если родные дети и дети, которые благополучно живут в приемной семье, предпочитают не называть негативные чувства по отношению к себе родителей и собственные негативные чувства к ним, то эти дети легко говорят о негативных чувствах родителей и своих собственных. У них нет страха потерять отношения, которые их не устраивают.

Наши данные ничего не могут сказать о причинах такой ситуации в семьях, где приемные родители отказываются от ребенка. Мы не можем говорить о том, что всю ответственность за данную ситуацию несут родители, поскольку очевидно, что данные дети не имеют внутренней потребности в сохранении отношений. Возможно, что причиной этого является их ранний негативный опыт общения со взрослыми [2] и, как следствие, низкая социальная компетентность [1].

Однако полученные результаты предлагают ориентиры, на которые могут опираться работники социальной службы, для предсказания возможности негативного развития отношений в приемной семье. Ранняя диагностика таких отношений позволит поддержать приемную семью до того как отношения между ребенком и родителями перейдут в фазу взаимной невозможности совместного проживания.

### Библиографический список

1. **Бойков, Д. И.** Социальная компетентность ребенка как основа его успешности и безопасности // Социальная защита детства. Мат. межд. конф. «Ребенок в современном мире. Детство: социальные опасности и тревоги» / под ред. К. В. Султанова.: МСПб, – 2006. – С. 191–196.
2. **Лангмейер, Й., Матейчек З.** Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.
3. **Николаева, Е. И.** Психофизиология. Уч. для вузов. 2-е изд. М.: Пер СЕ, 2003.
4. **Николаева, Е. И.** Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье // Психология. 2006. Т3. №2.– С.118– 125
5. **Прихожан, А. М., Толстых Н. Н.** Дети без семьи. М.: Просвещение, 1990.
6. **Стребелева, Е.А.** (ред). Дети – сироты: консультирование и диагностика развития /Под ред. Стребелевой Е. А. – М.: Полиграф сервис, 1998.
7. **Фурманов, И. А., Фурманова Н. В.** Психология депривированного ребенка. – М: Владос, 2004.
8. **Seldak, A.J.** Risk factors for the occurrence of child abuse and neglect // Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma.1997.V.1P.149–187.
9. **Straus, M. A.** Discipline and Deviance: Physical Punishment of Children and Violence and Other Crime in Adulthood. Social Problems. 1991. V.38. P.133–152

*Р. Н. Наурызбаева*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

В современных социально-экономических условиях целью образования становится формирование у будущего специалиста профессионально-творческой мобильности, конкурентоспособности, умений быстро реагировать на запросы практики и удовлетворять собственные образовательные потребности.

В настоящее время Казахстан признаётся мировым сообществом как страна с рыночной экономикой. За короткий период сделан прорыв в экономике. Определены перспективы социально-экономического развития страны. В этом контексте возрастает роль и значение современной системы образования, человеческого капитала как критериев уровня общественного развития, составляющих основы нового качества жизни общества и являющихся важнейшими факторами гармонизации межэтнических отношений.

Складывающаяся в Казахстане система образования переживает очень важный этап творческого развития и преобразования. Развитие казахстанской системы образования происходит в условиях, требующих обновления методологии образования, структуры и содержания, которые должны быть ориентированы на поэтапное её вхождение в мировое образовательное пространство. Содержание обучения в общеобразовательной школе остаётся фактологическим; государственные стандарты, основанные на предметном подходе, морально устарели, отсутствует компетентный подход, ориентированный на индивидуальность ученика. Обучение в школе не даёт ученику чётко выраженную позитивную мотивацию к выбору жизненного пути, интересов и перспектив.

«Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года» является документом, определяющим общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи государственной политики в области образования и механизмы их реализации, как фундаментальной составляющей становления и укрепления государственной независимости, прогрессивного развития страны. В нынешних условиях решается задача возвращения забытых и запрещённых в своё время явлений в духовной жизни народа. **Актуальной проблемой современности становится возрождение культурно – исторического наследия прошлого, одним из компонентов которого является народное искусство с его богатейшим содержанием и опытом воспитания подрастающего поколения.**

Одним из решающих направлений модернизации педагогической системы, как считают российские педагоги (В. И. Андреев, М. И. Махмутов, Л. А. Казанцева, Ф. Л. Ратнер, Л. М. Попов, А. В. Хуторской), является обеспечение развития эвристичности обучения в системе «школа – вуз», непрерывности, взаимосвязи и преемственности её звеньев, ступеней и уровней.

Для нас представляет особый интерес и значимость установленный и сформулированный В. И. Андреевым фундаментальный закон гарантированного качества образования, суть которого заключается в том, что оно достигается в том случае, «...если образование переходит в самообразование, а развитие в творческое саморазвитие личности» [1, с. 21]. Автор статьи считает себя продолжателем идей российских учёных в Казахстане, сотрудничая с кафедрой педагогики Казанского университета с 1995 г.

Понятие «эвристика» в энциклопедическом словаре характеризуется в трёх значениях.

1. Это специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы).

2. Наука, изучающая продуктивное творческое мышление.

3. Восходящий к Сократу метод обучения, который называется сократический метод или метод эвристической беседы.

Древнегреческий философ и педагог Сократ путём особых вопросов и рассуждений помогал собеседнику самостоятельно приходить к постановке или решению проблемы; в результате истина открывалась не только ученику, но и учителю. Его метод нашёл отражение в прогрессивных теориях обучения и получил название сократического или эвристического. Эвристический метод предполагает рождение знаний вместо их «передачи». Сократ извлекает истину, заложенную в человеке, точнее, в его бессмертной душе. «Деятельность Сократа являлась творческой, то есть переводящей истину из небытия в бытие, но её отличие от материального заключалась в создании продуктов совершенно иного плана – знаний» [2, с. 127]. Возникла необходимость в понятии «эвристика». Термин «эвристика» ввёл в III в. н. э. древнегреческий математик Папп Александрийский, который обобщил труды античных математиков. Методы, отличные от чисто логических, Папп объединил под условным названием «эвристика». Сегодня более известно легендарное восклицание «Эврика!», принадлежащее Архимеду и связанное с открытием им основного закона гидростатики. «Эврика» в переносном смысле означает выражение радости при возникновении новой идеи, решении сложной задачи. Внутреннее озарение, просветление мысли, обнаруживающее суть вопроса – неизменные атрибуты творческого процесса.

Общеизвестно, что возможность и педагогическая ценность учения методом «искания», «открытия» исследовательским методом осознана давно. Эвристика в общепринятом понимании – это наука о творчестве, о творческой деятельности людей с целью получения новых результатов в исследуемых

ими областях. Задача эвристической образовательной деятельности – конструирование ученикам своего образования через создание продуктов, входящих в содержание этого образования. А. Дистервег, выдающийся немецкий педагог – практик, в «Руководстве для немецких учителей», написанном в 1835 г., сравнивал «эвристический» метод с «сообщающим». Он видел развивающие возможности эвристического метода обучения, стимулировавшего самостоятельность учащегося, способствовавшего тому, чтобы учащийся, открывал истину путём собственного размышления и исследования: «Учи как можно меньше, всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в них самостоятельность» [3, с. 170].

Эвристика – молодая научная дисциплина, возникающая на стыке таких наук, как философия, кибернетика, психология и педагогика. Специалисты каждой из этих наук рассматривают эвристику со своих позиций, придают своеобразное толкование, её основным понятиям и положениям. Так кибернетики считают, что эвристика методы и способы, связанные с улучшением эффективности системы (человека или машины), решающей задачи. Психологи считают эвристику разделом психологии, изучающим творческое мышление. Педагоги считают эвристикой науку о средствах и методах решения задач. Философы термин «эвристический» приписывают таким правилам или утверждениям, которые способствуют открытию нового.

В последние годы к эвристике относят и те исследования представителей кибернетики, которые пытаются моделировать высшие проявления интеллекта. Сейчас проблемы эвристики разрабатываются инженерами и математиками, психологами и физиологами, педагогами и организаторами производства, но основой эвристики является психология, особенно тот её раздел, который получил название психологии творческого или продуктивного мышления. Заслуга в разработке собственно эвристических методов как педагогической проблемы лежит Д. Поля (1961), Ю. Н. Кулюткину (1970; 1986), В. И. Андрееву (1981), А. В. Хуторскому (1988; 2003) и др. Математик и педагог Д. Поля сформулировал и систематизировал общие правила, лежащие в основе поиска решения задач. Ценность эвристического предписания учёного в том, что оно универсально, не сковывает творческую инициативу решающего. «Всё новое, что мы узнаем о мире, – писал Д. Поля, – связано с правдоподобными рассуждениями, являвшимся единственным типом рассуждений которыми мы интересуемся в повседневных делах. Конечно, мы будем учиться доказывать, но будем также учиться догадываться» [4, с. 15]. Педагог и математик Д. Поля считается «отцом» эвристики, хотя в своих работах он не даёт определения самого понятия «эвристика», а лишь подчёркивает, что эвристический – значит служащий для «открытия». В. И. Андреев применил генетический подход в систематизации «эвристических» методов, сформулировал принципы и правила их применения мо-

дифицировал известные методы мозгового штурма и другие методы, которые создают благоприятные условия для «микрообучения» и «микроразвития», расширяя тем самым «зону» ближайшего творческого развития ученика. А также разводит понятия метода и приёма: «Приём как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. При помощи приёма не решается вся задача, а лишь какой-то её этап, какая-то её часть. Таким образом, прием и метод соотносятся как часть и целое» [1, с. 207].

Стимулирование в обучении (от латинского stimulus – толчок, поощрение) – побуждение учащихся к активной учебной деятельности. Большую роль играет занимательность в обучении. Многое зависит от образовательного пространства, от общественного мнения в коллективе. Н. П. Осипов выделяет три этапа стимулирования саморазвития: «традиционная воспитательная работа, поисковое стимулирование, научная организация» [5, с. 30]. Практика показывает, умело поставленное сочетание стимулирования побуждает учащихся к художественно-творческой деятельности в условиях эвристического обучения.

Стимулировать – значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Определённое стимулирующее действие уже заложено внутри каждого метода. Но есть методы, главное назначение которых – оказывать дополнительное стимулирующее влияние и, как бы, усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим принято называть основными. Это – соревнование, поощрение. Поощрение – это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нём содержится общественное признание того отношения к действию, которые избраны и реализуются. Чувство удовлетворения, которые испытывает поощрённый, вызывает у него прилив сил, подъём энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения – возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще.

Процесс педагогического стимулирования учащихся в художественно-творческой деятельности должен быть целенаправленным, непрерывным, вариативным, созидательным и личностно-ориентированным. «Стимулирование самовоспитания значительно ускоряет социализацию личности будущего молодого специалиста, если становится основным принципом и, вместе с тем, ведущим методом воспитательной работы» [5, с. 30]. Работа по педагогическому стимулированию творческих качеств учащихся будет результативна при личностно-ориентированном подходе: педагогическую диагностику; использование разнообразных методов; включение учащихся в социальные и внутри коллективные отношения; интенсивное привлечение к деятельности с учётом имеющихся у него положительных качеств и нали-

чия творческих способностей; обучение методике творческого настроения, основанного на самовнушении. При организации познавательной деятельности следует специально позаботиться о том, чтобы учащимся были ясны цели и задачи предстоящей работы, усвоены методы и средства, с помощью которых эти цели могут быть достигнуты. Развить в человеке способность к поиску самого себя, помочь ему вскрыть свои потенциальные возможности в отношениях с миром – это и есть основная задача обучения и воспитания.

Что же такое саморазвитие? Под саморазвитием личности мы понимаем такую ситуацию, когда личность становится субъектом собственного развития. При наличии целеустремлённости личность сама начинает руководить своим собственным развитием. Сущность стимулирования саморазвития заключается в развитии мотивационной сферы художественно – творческой деятельности учащихся.

С творчеством человека взаимосвязано его развитие: развивается лишь тот, кто создаёт и творит новое, кто выходит за рамки predeterminedного, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира. Но творчество возможно только в условиях свободы, свободы выбора. Только тогда можно ожидать творческого результата, когда ученик обеспечивается правом выбора смысла и целей образования, темы творческой работы, когда поощряется собственный взгляд ученика на проблему.

Проявление творчества характерны для ребёнка с самого раннего возраста, ибо творчество – норма детского развития. Однако склонность к творчеству нередко с годами исчезает, что, бесспорно, является потерей и для развивающейся личности, и для общества. Человек обладающим постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся условиям труда и требованием жизни, более способен к самосовершенствованию, саморазвитию. Именно в творческой деятельности проявляется уникальность личности, стремление к поиску как потребность в постоянном изменении самого человека. Подлинное творчество само себя стимулирует, само по себе является для человека наградой.

Из опыта организации свободного природосообразного обучения А. В. Хуторской делает следующие выводы: «Свобода в образовании нужна человеку ради его развития и творчества. Эвристическое образование не может быть несвободным, так как открывать ученик может лишь в состоянии открытости. Свободное и открытое образование, в свою очередь, может быть только эвристическим, поскольку только в этом случае можно избегать заданности. Мало дать свободу детям, надо научить их действовать» [2, с. 76].

Если считать любую деятельность человека как продуктивную, то всё, что он делает, можно считать эвристическим. Эвристическое обучение – это тип обучения учащихся поиску и созданию нового в их знаниях, умениях, способах материализованных продуктах образования. Эвристическое

обучение повышает значимость учителя, который из передатчика знаний, превращается в организатора индивидуального образовательного движения учеников. **Цель эвристического обучения заключается в том, чтобы помочь каждому ученику открыть каналы своего общения с миром, осознать их особенности, а также научиться различным языкам такого общения, необходимым для эвристической деятельности.** Языки взаимодействия ученика с многообразными сферами познаваемого мира входят в содержание эвристического образования. Образовательные процессы, их ёмкость, интенсивность и продуктивность определяются тремя условиями: с одной стороны, изначальным личностным потенциалом, который у всех людей разный, с другой – спецификой внешней образовательной среды, с третьей – ситуациями, взаимодействия человека со средой и с собой (рефлексия, самопознание).

Ученик в сотрудничестве с педагогом ставит собственные цели, открывает знания, производит методологическую и учебную продукцию. Содержание образования для него оказывается вариативным и развивается в ходе деятельности самого ученика. Ученик оказывается субъектом, конструктором своего образования, он полноправный источник и организатор своих знаний не менее важный, чем учитель или учебник. Ученик в сотрудничестве с педагогом составляет план своих занятий, определяет личную позицию в отношении ключевых проблем из различных областей деятельности, разрабатывает собственную версию мира, сочиняет стихи, придумывает сказки, инсценирует драматические произведения, отождествляет себя с героями эпоса и былин. Процесс обучения насыщается личностными индивидуальными траекториями в изучаемых образовательных областях. Одновременно они знакомятся с классическими достижениями специалистов в изучаемых областях, но не ограничиваются лишь усвоением внешнего материала.

Опыт формулирования учащимися собственных версий, составления ими культурологических позиций, написание текстов, убеждает, что в детском самовыражении звучать подчас те мысли и идеи, которые свойственны «большой науке», древним и современным ученым. Создаваемые детьми творческие результаты – исторические исследования и сочинения, рассказы, сказки, составленные родословие, инсценировки имеют не только учебную, но и культурологическую значимость, поскольку способствует приращению культуры.

Эвристической образовательной деятельности более соответствуют понятия: «познание», «исследование», «создание», «сочинение», «составление», «разработка» и т. п., которые отражают продуктивный характер обучения. Термин «освоение» наиболее полно отражает процесс продуктивного вселения человека в окружающий мир, обозначающего смысл эвристического образования.

Народное искусство каждого народа несёт в себе общечеловеческие цен-

ности – те ценности, которые определяют нашу причастность к истории и культуре человечества в целом. Вместе с тем, исторический опыт каждого народа своеобразен, его специфика, определяемая природными условиями существования этноса, взаимоотношениями с соседними народами, особенностями социальной и культурной истории, предопределяет, главным образом, самобытность и индивидуальность национального искусства. Становление народного искусства происходило в течение длительного исторического времени, оно развивалось и поддерживалось многообразными социально – историческими и культурными факторами: его результатом стало обобщение многообразного опыта народа в воспитании и обучения детей. В последнее время вопросы национальной педагогики чаще стали учитываться в решении практических задач, связанных с традициями, обычаями народа. Народная педагогика ставит задачу показать особенности менталитета, своеобразие языка, идущие из глубин веков народные методы обучения и воспитания.

Искусство – это совокупность всех видов искусств и реально существующих (художественных) произведений. Художник многое ощущает, переживает и выражает острее, чем обычные люди. Потребность в искусстве это – потребность духовного порядка, отличная от потребностей материально – бытовых. Творцом искусства является человек, наделённый художественным талантом. Другими словами – философ Н. Бердяев один из своих знаменитых трудов назвал «свобода творчества». Художник в процессе труда обретает свободу духа. Человек так устроен, что он всегда стремится к красоте, совершенству, гармонии, а искусство – наиболее яркое их воплощение. Отличительной чертой искусства является не только его эстетическая, но и игровая природа. Игра издавна понималась как способ деятельности. Игры бывают разные: детские, азартные, спортивные. Детские игры наиболее свободны от правил. Ребёнок очень часто играет себе в удовольствие, один на один со своими мыслями. Психологи справедливо подчёркивают, степень выраженности игрового начала является частью творческого процесса во всех без исключения сферах человеческой деятельности. «Игровой момент наиболее полно реализуется в искусстве вследствие того, что для искусства чрезвычайно важными моментами являются свобода фантазии и воображения»[6, с. 207].

Художественно – творческую деятельность учащихся стимулирует игровая деятельность. В игре происходит освоение много – ролевого опыта, регулируются социальные и ролевые отношения. Реализуется игровое проектирование, вживание в образ, конкурентоспособность, творческое саморазвитие. Результатом при систематическом использовании игры являются радостный эмоциональный настрой творческой группы, уважительное взаимоотношение педагогов и учащихся, бережное отношение к результатам творческой деятельности. На субъективном уровне игровая атмосфера

творческого коллектива не только приносит уверенность, но и вызывает напряжение творческих сил, создаёт компетентное стимулирование, даёт мощное личное развитие.

Стимулированию художественно – творческой деятельности способствуют казахские национальные игры: «Сикырлы таяк»-волшебная палочка, «Соқыр теке»-слепой козёл, «Ордагы касқыр»-волк в яме, «Орамал тастау»-бросать платок и т. п. Приводим описание игры «Соқыр теке». В этой любимой дет-ворой игре участвуют не более 8-10 человек. Играть можно во дворе школы, на ровной поляне, в лесу. Дети образуют круг, в середину выводят соқыр теке, завязав ему глаза. Остальные, подкрадываясь, пытаются дотронуться «Слепого козла». В это время тот должен поймать игрока и называть его имя. Игра продолжается до тех пор, пока соқыр теке не поймает того, кто тронул его и не назовёт правильно имя. Соқыр теке, поскольку он «Слепой козёл», погнавшись, может поймать кого-нибудь другого и назвать его имя. В этом случае пойманный занимает его место. Поэтому надо убежать всем. В ходе игры нельзя выводить соқыр теке из круга. Если он заблудился, ведущий должен помочь ему вернуться на свое место и выбрать правильное направление. По завершении игры детям предлагается излагать свои ощущения и придумывать новые игры, персонажи и стать ведущим.

Педагог – учащиеся становятся соавторами организации творческого мышления, творческой деятельности. Возникает необходимость находить неординарные формы общения, отстаивать правильные варианты решения поставленных задач. Эвристическая образовательная деятельность осуществляется каждым учеником в соответствии с его индивидуальными особенностями. Учитель, желающий видеть и развивать в каждом ученике уникальную личность, становится перед сложной педагогической задачей: как одновременно обучать всех индивидуально? Возникает проблема: как организовать образование учеников по их собственным, но разным траекториям? Наиболее успешно решает эту проблему тот педагог, который знает и владеет набором смыслов, форм и технологий образования, т. е. опирается на концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников.

Организация художественно – творческой деятельности учащихся средствами народного искусства по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии. Решать эту задачу предлагается следующими приёмами. **Первый приём** – дифференциация обучения, согласно которому к каждому ученику предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности, направленности или другим параметрам. **Второй приём** предполагает, что собственный путь образования выстраивается для каждого ученика применительно к каждой изучаемой им образовательной области. Каждому ученику предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения учебных дис-

циплин. Признавая важность результатов исследований различных аспектов педагогического стимулирования художественно-творческой деятельности учащихся в условиях эвристического обучения, отмечаем, что средства решения проблемы эвристичности учебной деятельности в инновационных образовательных программах отражены в современном содержании учебного материала лишь на проектировочном уровне. Педагогическое стимулирование художественно – творческой деятельности учащихся средствами народного искусства в условиях эвристического обучения направлены на снятие противоречий дидактического и личностного характера. Педагогическое стимулирование в наибольшей мере обеспечивается в процессе художественно-творческой деятельности средствами народного искусства. В свою очередь, художественно-творческая деятельность может быть направлена на развитие педагогического стимулирования. Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность дидактических условий педагогического стимулирования художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства в условиях эвристического обучения. Педагогическое стимулирование художественно-творческой деятельности учащихся с наибольшей эффективностью реализуется при следующих условиях: усилении эвристичности преподавания на каждом из этапов обучения; разработке системы усложняющихся задач и творческих заданий; систематизации и структуризации системы эвристических программ и эвристических приёмов; диагностики эффективности использования эвристик на каждом этапе.

В качестве приоритетов было выделено следующее:

1. Обосновать теоретические возможности усиления эвристичности обучения и стимулирования саморазвития художественно-творческой деятельности.

2. Выделить дидактические условия развития эвристических приёмов.

3. Разработать систему эвристических приёмов, обеспечивающих эвристического обучения и саморазвития художественно-творческой деятельности учащихся.

4. Определить уровни, критерии (проблемы, сложности, трудности) творческих задач и исследовательских заданий на каждом этапе обучения.

Чтобы помочь ученикам выявить и осознать их «скрытое знание», перевести его в область актуального приращения, можно использовать следующие приёмы: 1) решение учениками реальных теоретических проблем художественно-творческой деятельности. 2) создание учащимися собственных произведений средствами народного искусства.

Синтез эвристического начала и содержание спецкурса «Эвристическое обучение художественно – творческой деятельности учащихся» позволяет стимулировать созданию художественных произведений, сценариев театральных представлений, сказок и т. п. Системообразующим фактором педагогического стимулирования учащихся является творческая поисковая

деятельность. Системообразующими элементами являются носители целей эвристического обучения и развития художественно – творческого мышления и креативных качеств личности.

**Выделим условия стимулирования художественно-творческой деятельности как основы развития творческих способностей:**

- создание у ребенка высокой самооценки, «вкуса успеха», уверенности в своих силах;

- создание соответствующего психологического климата на уроках (и в семье): доброжелательного отношения к ученикам, радостного отношения к познанию, положительных эмоций;

- соблюдение принципа «права на ошибку»;

- учёт результатов индивидуальной творческой деятельности (у каждого ученика свой «портфель» достижений). Ученики ведут дневник собственных творческих достижений;

- учет динамики успехов каждого школьника, т.е. сравнение новых успехов ученика с прошлыми успехами того же ученика, а не сравнение друг с другом;

- оптимальное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы как на урочной, так и во внеурочной работы;

- познание явлений и законов природы и общества на уровне сущностей. Переход к количественным закономерностям возможен лишь после их усвоения на качественном уровне. Для решения данной проблемы полезно:

- формирование обобщенных понятий, а не обучение набору разрозненных фактов;

- формирования у школьников целостного видения мира и понимание места и роли человека в этом мире, превращение получаемой учащимися в процессе обучения информации в личностно значимую для каждого ученика (В. Г. Разумовский, Л. В. Тарасов).

Разработанная нами структурная модель, активизирующую художественно – творческую деятельность учащихся определяют:

**Цель** – обеспечение педагогического стимулирования творческого саморазвития, самопознания, творческой рефлексии, самоуправления, самореализацию, самоконтроля.

**Подходы** – системный, проблемно – эвристический, деятельностный, личностно – ориентированный, исследовательский.

**Принципы** – эвристичности, сотворчества, интеллектуальной активности, преемственности, непрерывности.

**Содержание** – учебные программы и спецкурсы цикла дисциплин по методологии художественного народного творчества.

**Результаты** – развитие творческого воображения, развитие эвристического мышления, приобщение учащихся к ценностям народного искусства, готовность учащихся к созданию художественно – творческих произведений.

Полноценная жизненная творческая самореализация личности возможна в том случае, если человек:

- осознает и глубоко верит в эту жизненную цель, верит в свое индивидуально неповторимое предназначение;
- осознает свои творческие способности, интересы, мотивы поведения и руководствуются ими в жизненных ситуациях;
- осознает духовное начало народного искусства, занимается художественно – творческой деятельностью.

Применяя методы эвристики мы способствуем созданию образовательного продукта.

Метод инсценировки – это своеобразный «художественный театр», наиболее ярко выражает художественную деятельность средствами народного искусства. Проигрывание эпоса, лирики, драмы приближает учащихся к истокам народного искусства. Педагогическое стимулирование художественно-творческой деятельности осуществляется путём эвристических приёмов.

**При изучении эпического произведения применяется следующие приёмы:**

- приёмы, передающие боевой дух батыров (народных героев);
- приёмы, передающие широту повествовательности, свойственную эпическим произведениям;
- приёмы, обладающие возможностью показать логику противопоставления персонажей;

**При изучении лирического произведения очень важны следующие приемы:**

- приёмы, передающие многогранность духовного мира лирического героя;
- приёмы, направленные на выявления авторской позиции;
- приёмы, основанные на передаче индивидуальных впечатлений учащихся, способствующие саморазвитию сопереживания лирическому герою;

**При изучении драматического произведения:**

- приёмы, передающие остроту драматизма;
- приёмы, определяющие композицию произведения;
- приёмы, определяющие кульминацию драмы.

Покажем это на примере занятий, посвящённых творчеству великого казахского мыслителя Абая Кунанбаева. Рассказ о биографии Абая для младшего школьника сопровождается чтением детских рассказов, написанных автором исследования, чтением стихотворений Абая о временах года: «Весна», «Осень» и т. д. В качестве примера приводим отрывок:

Как весенней порою шумят тополя!

Ходит ветер, цветочной пылью пыля!

Всё живое обласкано солнцем степным,

Словно мать и отец, рада наша земля.

Учащиеся знакомятся с описаниями природы в поэзии Абая, его мыслями и чувствами. С колыбели дети слышат песни Абая, пожелания поэта, которые полны надежды и любви. Учащиеся очень легко воспринимают поэзию Абая. В ходе интегрированного вида творческих работ учащиеся вносят свою лепту в переосмысление произведений поэта. Младшие школьники готовят инсценировку басни И. А. Крылова «Осёл и соловей» в переводе Абая Кунанбаева. Композитор создал музыку, хореограф поставил танец. Айдар Б. сыграл осла. Ученик сам придумал мимику, жесты, звуковое подражание. Айгул С. раскрыл образ соловья, проявив максимум творческой фантазии. Таким образом, инсценировка превратилась в мини спектакль и доставила удовольствие педагогам и зрителям. Наиболее раннее приобщение учащихся к народному искусству даёт более ощутимые результаты. Учащиеся легче преодолевают смущение. Побеждает детская непосредственность, любознательность. Старшим школьникам предлагается углубленное изучение биографии Абая, раскрытие жизненной, авторской позиции. Учащиеся готовят выставку, на которой выставляются предметы быта, одежда, картины, отражающие эпоху поэта.

В душу взглядишь глубже, сам собой побудь,

Я для тебя загадка, я и мой путь.

Знай, потомок, дорогу я для тебя стлал,

Против тысячи сражался – не обессудь!

С такими словами обратился поэт к будущему поколению. Он создал мелодии к своим переводам «Евгения Онегина». Творческая неделя завершилась театрализованным представлением.

Мировоззрение поэта-философа, творческое наследие Абая наиболее способствовало стимулированию саморазвития художественно – творческой деятельности учащихся. Рассказы о творческих личностях в младших классах, в более усложненной форме средних и старших классах пробуждает интерес к творчеству. На начальном этапе работы складывается положительное отношение к художественной деятельности. Осуществляется знакомство с традициями народов, произведениями народного искусства и формами её осуществления. В такой ситуации учащиеся сталкиваются с необходимостью высказывать собственные суждения, привыкают к восприятию народного искусства. На втором этапе работы учащиеся выбирают любимый вид народного искусства, проявляется заинтересованность, активное освоение его языка, начинается создание оригинальных, неповторимых произведений. В процессе опытно-экспериментальной работы мы наблюдаем, как школьники, определив вид художественной деятельности, не только чувствовали уверенность, но также создавали художественные произведения. Учащиеся писали стихи, рассказы, сценарии, а также готовили театрализованные представления, проводили конкурсы выразительного чтения, организовывали встречи с представителями народного искусства. Художественно-творческие работы учащихся печатались в периодических

изданиях, был составлен сборник. Таким образом, педагогическое стимулирование способствовало художественно-творческой деятельности учащихся в условиях эвристического обучения при умелой организации работы и в подлинно творческой среде.

### Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб., 2001.
3. Дистервег, А.. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М.: Просвещение, 1961.
4. Осипов, П. Р. Педагогические основы стимулирования самовоспитания учащихся средней профессиональной школы: Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. – Казань, 1993.
5. Оганов, А. А., Хангельдиева И. И. Теория культуры. Учебное пособие / А. А. Оганов, И. И. Хангельдиева. – М., 2003.

УДК 158.01:37.08

*В. С. Абатурова*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРИКЛАДНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Возросшая роль математики и связанных с ней прикладных дисциплин в функционировании технически сложноорганизованного современного человеческого общества, использование методов математического моделирования не только в познании законов природы, но и в развитии различных областей человеческой деятельности, в том числе, при решении крупных народнохозяйственных и социально-экономических проблем, предъявляют повышенные требования к математической культуре мышления каждого человека.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», отмечается, что «на современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина» [1].

Таким образом, одной из целей современного школьного математического образования должно стать формирование прикладного математи-

**ческого мышления школьников, которое можно обеспечить посредством «приобретения и совершенствования опыта построения и исследования математических моделей для описания и решения прикладных задач» [2].**

Важность роли прикладной направленности математики в школьном математическом образовании и математического моделирования в формировании у школьников умений анализировать реальные, практические задачи отмечается в педагогических исследованиях А. Н. Колмогорова, А. И. Маркушевича, Л. Д. Кудрявцева, Б. В. Гнеденко, Г. Фройденцеля [3–7].

Необходимость формирования прикладного математического мышления посредством введения в школу задач математического моделирования обусловлена тем, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия» [1]. Возможность обучения школьников решению задач математического моделирования возникает в старших классах общеобразовательной школы на основе имеющегося у них к тому времени математического аппарата.

Напомним, что термин моделирование обозначает метод познания, суть которого сводится к замещению одних объектов (оригиналов) другими объектами (моделями) и получению информации о важнейших свойствах объекта-оригинала с помощью исследования свойств объекта-модели. Исследования В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, М. В. Гамезо, Н. Г. Салминой в области психологии [8–13], показывают, что использование моделирования в обучении помогает при решении многих педагогических задач, в том числе, задач активизации мыслительной деятельности, формирования научно-теоретического мышления, повышения эффективности усвоения знаний; соблюдения принципов сознательности обучения, единства теории и практики.

Математическое моделирование возникает тогда, когда объект-оригинал замещается математическим объектом и информация об оригинале извлекается с помощью математического исследования модели. Таким образом, **математическим моделированием принято называть описание реальных физических, химических, технологических, биологических, социологических, экономических и других процессов с помощью математического инструментария, например, уравнений и неравенств.**

Философско-методологическим и психолого-педагогическим основам формирования прикладного математического мышления школьников и возможности обучения их элементам математического моделирования посвящено значительное число работ, написанных в разное время.

Несмотря на изменение содержания, целей и задач школьного математического образования, которое происходило в связи с реформами образования

в разное время, прикладная и практическая направленность математики как инструмента познания реальных процессов всегда оставалась неизменной, актуальной является и в настоящее время.

Так, в исследованиях, проведенных в 60–80 гг. XX века, когда важное место в содержании образования занимало усиление политехнической направленности, Н. Н. Моисеев [14], А. А. Самарский [15], С. Л. Соболев [16], А. Н. Тихонов [17] отмечали, что основу для политехнизации составляют отчетливое представление школьников о модельном характере математических понятий и практическое обучение их математическому моделированию. В диссертационных работах М. И. Каченовского, В. А. Стукалова, Г. М. Морозова, Л. Г. Петерсон, В. С. Былкова, Н. Б. Мельниковой [18–23] и др. были решены важные педагогические задачи, связанные с обучением математическому моделированию и использованием его как средства учебного познания, в том числе была «доказана необходимость и принципиальная возможность усвоения учащимися понятий «модель», «моделирование», «математическое моделирование»; раскрыты иллюстративная и эвристическая функции моделирования в обучении; выделены основные элементы процесса построения математических моделей, дан анализ его операционного состава; определено содержание, на котором наиболее целесообразно обучать школьников построению математических моделей; показано, что целенаправленное использование представлений о математическом моделировании способствует решению таких педагогических задач, как формирование у школьников диалектико-материалистического мировоззрения, воспитание творческих способностей, усиление межпредметных связей и связей обучения с практикой; найдены конкретные методические пути обучения учащихся 7–10 классов умению строить математические модели» [21].

В 90-х годах XX в., в период перестройки школы была разработана новая концепция школьного математического образования, в которой ведущей идеей признается гуманизация математического образования (дифференциация обучения математике, гуманитарная направленность общеобразовательного курса математики, уровневая подготовка учащихся по математике, перестройка учебно-воспитательного процесса в направлении изменения отношения к ученику и создания возможностей для проявления индивидуальности как учащегося, так и учителя). В исследованиях А. С. Симонова, Ж. Н. Шепелевой, С. Ю. Поляковой [24–26] и др. математическое моделирование в школьном математическом образовании было представлено, в основном, экономическими моделями, а также математическими моделями общественных процессов.

Итак, благодаря усилиям многих исследователей методики преподавания математики, понятия «модель», «моделирование», «математическое моделирование» вошли в школьное математическое образование и находят дальнейшее свое развитие и практическое применение. Разработаны

учебно-методические комплекты по алгебре для общеобразовательной и профильной школы (А. Г. Мордкович [27–30], Г. В. Дорофеев [31–32], С. М. Никольский [33–37] и др.), геометрии (В. А. Гусев [38–39], И. М. Смирнова [40–41] и др.), математике (А. Л. Вернер [42–43] и др.), учебные пособия для старшеклассников (А. Ж. Жафяров [44–45] и др.), в которых с разных позиций развиваются идеи математического моделирования.

Вместе с тем, несмотря на имеющийся опыт включения в школьное математическое образование элементов математического моделирования, все еще отсутствует системное внедрение в школьный курс математики круга идей, понятий, методов математического моделирования, способствующих формированию прикладного математического мышления, обеспеченных учебными задачами, моделирующими реальные задачи организационного управления, показывающими на доступном школьнику математическом материале как формализуются задачи принятия решений, как они решаются с помощью математического инструментария и как применяются на практике найденные решения.

Поэтому вопрос выбора эффективных путей включения метода математического моделирования в логическую структуру и практику школьного математического образования до сих пор остается актуальным. Один из возможных путей решения этой проблемы есть путь разработки соответствующего курса задач математического моделирования.

В современной школе существует фактически единственная возможность показать применение метода математического моделирования для решения реальных практических задач – это текстовые (алгебраические) задачи. Как отмечает А. В. Шевкин, «в традиционном российском школьном обучении математике текстовые задачи занимали особое место, и это почти исключительно российский феномен» [46, с. 3]. Учитывая исторически сложившийся опыт обучения школьников решению текстовых задач в соответствии с уровнем математической подготовки и степенью развития логического мышления школьников, мы считаем, что в начальной школе и 5–6 классах необходимым и важным средством обучения математике, в том числе для формирования прикладного математического мышления, является арифметический метод решения традиционных текстовых задач, тогда как алгебраический метод решения текстовых задач необходим и очень важен в 7–9 классах. Отметим, что в некоторых современных школьных учебниках алгебры ([27, с. 20]) на примере решения традиционных текстовых (алгебраических) демонстрируется формальное, упрощенное применение метода математического моделирования: составление математической модели задачи, работа с моделью, ответ на вопрос задачи. Зачастую такие задачи лишь имитируют математическое моделирование, но не являются таковыми по содержанию. Они не связаны с реальными прикладными задачами, возникающими в практической деятельности человека, позволяют лишь проиллюстрировать само понятие математической модели и метод математического моделирования, оставляя

в стороне неизбежность и незаменимость метода для функционирования современного общества. Поэтому школе нужны качественно иные текстовые задачи, имеющие непосредственное отношение к реальным задачам управления, принятия решений и т. п.

Мы предлагаем ввести в школьный курс математики (на старшей ступени) новый тип прикладных текстовых (алгебраических) задач – простейших задач математического моделирования, при решении которых ученик сможет применить метод математического моделирования, проследить все его этапы: этап формализации задачи, этап внутримодельного решения и этап интерпретации полученных результатов. Многообразие задач математического моделирования порождает различные возможности реализации этой идеи. В то же время имеются ограничения в отборе таких задач, связанные с доступным для школьника математическим инструментарием.

Нами разработан и апробирован школьный элективный курс «Линейные модели организационного управления», основу которого составили задачи организационного управления, приводящие к линейным моделям. Примером таких задач являются также и задачи, приводящие к двумерным моделям линейного программирования – задачи, в которых требуется найти оптимальное решение – пару чисел (значения управляемых переменных), в которой линейная функция (целевая) принимает наименьшее или наибольшее значение, при условии, что управляемые переменные удовлетворяют конечному числу линейных уравнений и неравенств с двумя переменными.

Линейные модели (линейные функции, линейные уравнения, линейные неравенства) являются базовыми понятиями школьной алгебры. Линейная функция одной переменной достаточно полно изучается в школьном курсе алгебры, линейная функция двух переменных неявно присутствует при решении линейных уравнений с двумя неизвестными. Большое значение в курсе школьной алгебры отводится линейным уравнениям (уравнениям I степени) с одним и двумя неизвестными, системам двух линейных уравнений (уравнений I степени) с двумя неизвестными [33]. Одновременно в разделе «Метод координат» курса геометрии изучается тема « $Y$   $x + y \leq 1600$ ;  $200 \leq x \leq 1200$  по  $200 \leq y \leq 1000$ язана с темой «Линейная функция», изучаемой в курсе алгебры [4];  $22x + 38y$

Поэтому, несколько расширив этот математический аппарат можно подойти к решению правдоподобных задач, приводящих к простейшим моделям линейного программирования.

В ходе реализации элективного курса, мы обнаружили, что дополнительный математический аппарат, необходимый для решения задач, приводящих к моделям линейного программирования (графический способ решения системы линейных неравенств с двумя неизвестными, линейная функция двух переменных, нахождение наибольшего или наименьшего зна-

чения линейной функции двух переменных на выпуклом многоугольнике (многоугольной области)), легко усваивается школьниками, вписывается в логическую структуру школьного математического образования и является, тем самым, одним из путей для целенаправленного обучения школьников началам математического моделирования.

**Задача.** На российском рынке продаются натуральные соки различных российских производителей по различным ценам. Торговая точка (продуктовый магазин) продает соки двух различных производителей с условными наименованиями «Фруктовый сад» и «Вико», закупая их еженедельно по оптовым ценам в оптовой фирме. Отпускная цена в оптовой фирме сока «Фруктовый сад» – 22 рубля, а сока «Вико» – 38 рублей. Маркетинговое исследование показало, что за неделю в одной торговой точке (магазине) может быть продано не более 1200 пакетов сока «Фруктовый сад» и не более 1000 пакетов сока «Вико». Оптовая фирма ставит свои условия для продажи соков – закупка сока одного наименования должна быть не менее 200 пакетов. Возможности магазина для хранения товара в специально оборудованном холодильнике ограничены, и, в общем, не превышают 1600 пакетов соков. Управляющему магазина требуется определить, сколько пакетов сока каждого вида нужно закупать в начале недели в оптовой фирме, чтобы достичь максимальной прибыли?

Решение.

#### **I этап (формализация задачи).**

Пусть  $x$  и  $y$  пакетов соков «Фруктовый сад» и «Вико» соответственно управляющий магазина будет закупать еженедельно. Тогда стоимость закупленного в оптовой фирме товара составит  $22x + 38y$  рублей. По условию задачи должны выполняться следующие неравенства –

, Требуется найти такие значения  $x$  и  $y$ , при которых выражение принимает наибольшее значение при заданных условиях для переменных  $x$  и  $y$ .

Итак, математическая модель данной задачи приводит к модели линейного программирования для двух переменных, где управляемые переменные (переменные, значения которых доставляют оптимальное (наилучшее) значение целевой функции) есть  $x$  и  $y$ , целевая функция (функция, зависящая от управляемых переменных и характеризующая степень близости к некоторой желаемой цели – в данном случае максимальное значение прибыли) имеет вид , а ограничения на управляемые переменные (ограничивающие или регулирующие условия, включенные в постановку задачи и не подлежащие изменению для данной задачи) выражены системой неравенств:

$$f(x, y) = 22x + 38y$$

$$\begin{cases} x + y \leq 1600, \\ 200 \leq x \leq 1200, \\ 200 \leq y \leq 1000, \end{cases}$$

Подводя итог, можно сформулировать математическую модель задачи следующим образом: *найти план закупок (фиксированную пару  $(x, y)$ ) соков, доставляющий максимум целевой функции на множестве допустимых решений*. Символически, эта задача записывается так:

$$\begin{cases} 22x + 38y \rightarrow \max \\ x + y \leq 1600, \\ 200 \leq x \leq 1200, \\ 200 \leq y \leq 1000, \end{cases}$$

## II этап (внутримодельное решение).

Используем координатный (графический) метод решения задачи, который состоит из двух этапов: сначала найдем графическое решение системы линейных неравенств на координатной плоскости, которое называют множеством допустимых решений, затем на этом множестве найдем наибольшее значение целевой функции, тем самым определим оптимальное решение – план закупок соков (искемую пару чисел). При этом, ввиду условия неотрицательности управляемых переменных, все построения будем проводить в первой четверти.

Итак, решением системы неравенств, характеризующей ограничения на управляемые переменные

$$\begin{cases} x + y \leq 1600, \\ 200 \leq x \leq 1200, \\ 200 \leq y \leq 1000, \end{cases}$$

является пятиугольник, вершины которого – точки  $A(200;200)$ ,  $B(200;1000)$ ,  $C(600;1000)$ ,  $D(1200;400)$ ,  $E(1200;200)$ . Выясним в какой точке допустимого множества функция  $f(x, y) = 22x + 38y$  принимает наибольшее значение.

Покажем на координатной плоскости линии уровней (линии постоянной прибыли) функции  $f(x, y) = 22x + 38y$  т.е. прямые, заданные уравнениями  $22x + 38y = z$ , где  $z = f(x, y)$  – постоянное значение функции  $f(x, y)$  в каждой точке соответствующей прямой. При различных значениях  $z$

*Рис. 1.*

линии уровня составляют семейство параллельных прямых, причем чем больше  $z$ , тем выше расположена линия уровня, а значит и значение целевой функции на ней больше, чем на прямых, расположенных ниже. Покажем на рисунке 2 как ведут себя линии постоянной прибыли функции  $f(x, y) = 22x + 38y$ , для чего построим, к примеру, три линии уровня  $22x + 38y = 8360$ ,  $22x + 38y = 25080$ ,  $22x + 38y = 58520$ . (рис. 2)

Из рисунка 2 видно, что прямая  $22x + 38y = 58520$  расположена выше остальных и уровень прибыли на ней составляет 58520.

*Рис. 2*

Расположим в одной системе координат линии уровня функции  $f(x, y) = 22x + 38y$  и множество допустимых решений рассматриваемой задачи (рис

*Рис. 3*

Из рисунка 3 видно, что прямые  $22x + 38y = 8360$ ,  $22x + 38y = 58520$  не пересекают множество допустимых решений задачи, поэтому не могут дать решение задачи, а прямая  $22x + 38y = 25080$ , хотя и пересекает множество допустимых решений, но не является искомой, поскольку значение  $z = 25080$  можно увеличивать, находясь при этом все еще во множестве допустимых решений. Нетрудно заметить, что искомая прямая постоянной прибыли пройдет через вершину  $C(600;1000)$  пятиугольника  $ABCDE$ , при этом уровень постоянной прибыли составит  $22 \cdot 600 + 38 \cdot 1000 = 51200$

### III этап (интерпретация)

Итак, управляющему фирмой для достижения максимальной прибыли нужно закупать в начале недели в оптовой фирме 600 пакетов сока «Фруктовый сад» и 1000 пакетов сока «Вико».

В заключении отметим, что эта задача в отличие от традиционных текстовых задач, общепринятых в средней школе, имеет реальное практическое значение, поскольку позволяет показать применение метода математического моделирования для анализа и принятия управляющих решений в производственных и коммерческих задачах. Тем самым решение ее способствует формированию прикладного математического мышления. Разумеется, реальные задачи, с которыми человек сталкивается в различных сферах управленческой деятельности, намного сложнее, но даже такая упрощенная задача, подобная реальной, позволяет показать основные идеи и методы математики при моделировании реальных явлений и процессов.

### Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393 // Приложение к журналу «Вестник образования» – «Модернизация российского образования», март 2003 г
2. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004.
3. **Колмогоров, А. Н.** Современная математика и математика в современной школе. // Математика в школе. – 1971. – № 6. – С. 2–3.
4. **Маркушевич, А. И.** Об очередных задачах преподавания математики в школе // В кн.: На путях обновления школьного курса математики. – М.: Просвещение, 1978.
5. **Кудрявцев, Л. Д.** Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука, 1985.
6. **Гнеденко, Б. В.** О роли математики в формировании у учащихся научного мировоззрения и нравственных принципов // Математика в школе. – 1989. – № 5.
7. **Фройденталь, Г.** Математика как педагогическая задача. Т.1, 2. – М.: Просвещение, 1982, 1983.

8. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения. – М., Интор, 1996.
9. **Гальперин, П. Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд. Московского ун-та, 1985.
10. **Пиже, Ж.** Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
11. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976.
12. **Гамезо, М. В.** Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. – Дисс. ... докт. психол. наук. – М.: 1977.
13. **Салмина, Н. Г.** Знак и символ в обучении. – М., 1988.
14. **Моисеев, Н. Н.** Математика ставит эксперимент. – М.: Наука, 1979.
15. **Самарский, А. А.** Эксперимент ведет математика. // Известия, 27 апреля, 1984.
16. **Соболев, С. Л.** Судить по конечному результату. // Математика в школе. – 1984. – № 1. – С.15-19.
17. **Тихонов, А. Н.** Математические модели и научно-технический прогресс. – В кн.: Что такое прикладная математика. М., 1980 – С. 7-22. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Математика, кибернетика», № 10).
18. **Каченовский, М. И.** Математическое моделирование в средней общеобразовательной школе с политехническим обучением. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1959.
19. **Стукалов, В. А.** Использование представлений о математическом моделировании в обучении математике. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1976.
20. **Морозов, Г. М.** Проблема формирования умений, связанных с применением математики. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
21. **Петерсон, Л. Г.** Моделирование как средство формирования представлений о понятии функции в 4-6 классах средней школы. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
22. **Былков, В. С.** Формирование понятия о математическом моделировании средствами курса алгебры и начал анализа 9 и 10 классов. – Дисс. ... канд. пед. наук. М.– 1986.
23. **Мельникова, Н. Б.** Проблема прикладной экономической ориентации курса алгебры средней школы. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1980.
24. **Симонов, А. С.** Математические модели экономики в школьном курсе математики. Дисс. ... д-ра. пед. наук. – Тула, 2000.
25. **Шепелева, Ж. Н.** Педагогические условия обучения старшеклассников конструированию экономико-математических моделей. – Дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2004.
26. **Полякова, С. Ю.** Обучение математическому моделированию общественных процессов как средство гуманитаризации математического образования. – Дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 1999.
27. **Мордкович, А. Г.** Алгебра. 7 кл. В двух частях. Ч. 1: Учебник для общеобразоват. учреждений. – 6-е изд. – М.: Мнемозина, 2003.
28. **Мордкович, А. Г.** Алгебра. 8 кл. В двух частях. Ч. 1: Учебник для общеобразоват. учреждений. – 6-е изд. – М.: Мнемозина, 2003.
29. **Мордкович, А. Г.** Алгебра. 9 кл. В двух частях. Ч. 1: Учебник для общеобразоват. учреждений. – 6-е изд. – М.: Мнемозина, 2003.
30. **Мордкович, А. Г.** Алгебра. и начала анализа. 10–11 кл.: В двух частях. Ч. 1.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. – 5-е изд – М.: Мнемозина, 2004.

31. **Математика:** Алгебра. Функции. Анализ данных: Учеб. для 8 кл. / Г. В. Дорофеев, С. Б. Суворова, Е. А. Буникович и др.; Под ред. Г. В. Дорофеева. – М.: Просвещение, 2002.
32. **Математика:** Алгебра. Функции. Анализ данных: Учеб. для 9 кл. / Г. В. Дорофеев, С. Б. Суворова, Е. А. Буникович и др.; Под ред. Г. В. Дорофеева. – М.: Просвещение, 2002.
33. **Алгебра:** Учеб. для 7 кл. / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Решетников, А. В. Шевкин. 3-е изд.. – М.: Просвещение, 2002.
34. **Алгебра:** Учеб. для 8 кл. / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Решетников, А. В. Шевкин. . – М.: Просвещение, 2002.
35. **Алгебра:** Учеб. для 9 кл. / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Решетников, А. В. Шевкин. – М.: Просвещение, 2002.
36. **Алгебра:** Учеб. для 10 кл. / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Решетников, А. В. Шевкин.. – М.: Просвещение, 2002.
37. **Алгебра:** Учеб. для 11 кл. / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Н. Решетников, А. В. Шевкин. – М.: Просвещение, 2002.
38. **Гусев В. А.** Геометрия. 5 – 6 классы: Учебное пособие. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2005.
39. **Гусев В. А.** Геометрия. 7 класс: – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2003.
40. **Смирнова И. М.** Геометрия. 7 – 9 кл.: Учеб. для. общеобразоват. учреждений / И. М. Смирнова, В. А. Смирнов. – М: Мнемозина, 2005.
41. **Смирнова И. М.,** Смирнов В. А. Геометрия. 10 – 11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. – М: Мнемозина, 2003.
42. **Вернер А. Л.** Математика: Учеб. пособие для 10 кл. гуманитар. профиля. / А. Л. Вернер, А. П. Карп. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2001.
43. **Вернер А. Л.** Математика: Учеб. пособие для 11 кл. гуманитар. профиля. / А. Л. Вернер, А. П. Карп. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2001.
44. **Жафяров А. Ж.** Профильное обучение математике старшеклассников. Уч. дид. Комплекс Новосибирск: Сибирское универ. изд-во, 2003.
45. **Жафяров А. Ж.** Обучающий задачник. Математика 10–11 (профильный уровень). Уч. Пособие – Новосибирск.: Изд. НГПУ, 2005.
46. **Шевкин, А. В.** Обучение решению текстовых задач в 5–6 классах: Методическое пособие для учителя. – 3-е изд., дораб. – М: ООО «ТИД «Русское слово-РС», 2001.
47. **Геометрия:** Учеб. для 7–9 кл. сред.шк./ Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1992. – с.230–234.
48. **Погорелов, А. В.** Геометрия: Учеб. для 7–11 кл. сред.шк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1992. – с. 125–130.

УДК 35.034:158

**О. В. Шаранова**

## ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Составляющими безопасностью любой страны, в том числе и России, являются военная, техническая, экологическая и экономическая. В настоящее время появилась еще одна составляющая – безопасность духовная. Это обусловлено факторами как глобального, так и внутригосударственного характера. Подрастающее поколение формируется в сложных социальных условиях, характеризующихся реформированием общества, сменой ценностных ориентиров, резкой дифференциацией доходов, высокой занятостью или безработицей родителей учащихся. Эта ситуация порождает внутренние конфликты и проблемы взаимодействия ребенка с внешним миром, с другими людьми.

Исходя из этого, повышается актуальность целенаправленного нравственного воспитания в образовательном процессе. На школу ложится ответственность найти адекватные современным условиям способы организации воспитательной работы, позволяющие, с одной стороны, убедительно показать детям непреходящий характер «вечных» ценностей и социальных идеалов человека, а с другой – позволяющие целенаправленно формировать опыт и личностные качества, которые обеспечат успешность деятельности в современной жизни. Именно образование обеспечивает целостное воспроизводство человека, формирование и развитие личности. От направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных и нравственных качеств зависит духовная безопасность страны.

Особое место в нравственном воспитании отведено начальной школе, так как в этом возрасте дети охотно слушают рассказы, любят овладевать новыми умениями и навыками, предпочитают яркое, новое, открывают для себя мир человеческих отношений, могут понять и переживать то, что происходит с другим человеком. У младших школьников интенсивно развиваются моральные чувства – чувства товарищества, ответственности за класс, негодования при чьей-то несправедливости. Они стремятся поступать в соответствии с теми нормами, которые определены требованиями взрослых. Начальная школа является одним из основных этапов формирования этических норм. Нравственное воспитание начинается с первых шагов сознательной жизни ребенка. Именно в младшем школьном возрасте, необходимо раскрывать перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учить их азбуке морали. Овладевая азбукой нравственности, дети начальной школы постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости. Одновременно с этими азбучными истинами необходимо раскрывать перед учащимися начальной школы сущность и такие моральные ценности, как любовь к Родине, героизм, стойкость, честь, независимость. Мастерство и

искусство воспитания заключаются в том, чтобы эти нравственные ценности раскрыть перед юными сердцами в ярких образах, захватывающих мысль и волнующих душу, пробуждающих стремление к нравственному идеалу. *Verba docent, exempla trahunt*, – говорит мудрая латинская пословица (слова учат, примеры увлекают). Необходимо добиваться, чтобы мир нравственных богатств увлекал детей.

Усвоение нравственных знаний – одно из условий формирования нравственных качеств – требует нравственной активности от самого школьника. Представления детей о нравственности богаче и правильнее, чем их поведение. Личный опыт нравственного поведения детей начальной школы ограничен, не очень богат ситуациями, где дети сами должны решать нравственные вопросы своих взаимоотношений в коллективе. Разрыв в сознании и поведении проявляется в том, что школьник знает, как надо поступать, но не поступает в соответствии со своими знаниями. Этот разрыв выступает как возрастная особенность. Младший школьник еще только учится соотносить имеющиеся у него представления с жизнью, с реальными поступками, с конкретным поведением. Большие возможности нравственного воспитания заложены в содержании литературных произведений изучаемых на уроках чтения, здесь ребенок имеет возможность для самовыражения нравственных суждений для отстаивания своих взглядов и позиций.. В работах

К. Д. Ушинского, С. И. Гессена и многих других педагогов раскрыты представления о целостном педагогическом процессе, охватывающем задачи обучения, развития и воспитания учащихся.

В ходе нашего исследования 100% учителей высказали мысли о необходимости нравственного воспитания в образовательном процессе начальной школы: причем 16% из них заметили, что оно возможно, а 60% – что оно обязательно. Однако нами было выявлено, что учителя не имеют целостного представления о том, как организовать работу по нравственному воспитанию, с чего ее начать.

Исходя из полученных данных, мы сделали следующие выводы:

- все учителя едины в понимании необходимости нравственного воспитания в начальной школе;
- большинство учителей понимают возможности нравственного воспитания в начальной школе;
- однако в современных условиях это направление воспитания является, в силу многих причин, серьезной педагогической проблемой, требующей исследования.

Наши исходные положения заключаются в следующем. Мы рассматриваем нравственное воспитание в целостном образовательном процессе. Целенаправленная и систематическая работа по формированию этических норм должна осуществляться с опорой на те особенности мышления, восприятия, чувств, которые характерны для детей начальной школы и которые изменяются и исчезают с возрастом. “По целостности функционирования

психики ребенок стоит на вершине. У взрослого больше знаний и умений, у него больше возможностей, несравнимо большая продуктивность, но нет той целостной психики, которая наблюдается у ребенка” [1].

Содержание современных учебных программ обладает значительным воспитательным потенциалом. Его реализация зависит от продуманной организации воспитывающей среды, содержания и форм взаимодействия детей и взрослых как в рамках классно-урочной системы, так и во внеурочное время. Особенное значение в духовно-нравственном воспитании ребенка начальной школы, в развитии его моральных качеств, гражданского сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, эстетической культуры имеют произведения литературы. Они предоставляют школьникам образцы нравственного поведения, духовной культуры личности, расширяют позитивный социальный опыт детей.

В процессе освоения младшими школьниками системы теоретико – литературных понятий, языковых и речевых умений, анализа литературных произведений при характеристики положительных и отрицательных героев формируется гуманистическое мировоззрение детей, способность к межличностному и межкультурному диалогу. Одно из специфических проявлений этического воздействия литературы в отличие от других видов искусства и состоит в большом богатстве идей и значений образов, в более, глубинном проникновении в действительность и в более широкой связи с духовными и социальными проблемами времени. Вопросы и задания учителя направлены на этическую оценку их действий и поступков, на выявление личностного отношения учащихся к данному герою, факту, событию.

Г. М. Шакирова показала, что специфика формирования у школьников нравственных убеждений под влиянием уроков чтения определяется работой нескольких взаимосвязанных психологических механизмов: смыслообразования (литературные герои приобретают для детей определенный личностный смысл); возникшим в результате этого сопереживанием героям; переключения эмоций сопереживания на нравственные знания, которые лежат в основе мотивов поведения героев; осознания этих знаний в качестве источников сопереживания; отношения к нравственным знаниям, первоначально представленным лишь в эмоциях сопереживания [2].

В процессе знакомства младших школьников с системой теоретико-литературных понятий, освоения языковых и речевых умений, анализа литературных произведений следует учитывать возможности возраста для формирования этической культуры, способности к межличностному и межкультурному диалогу. Произведения литературы представляют младшим школьникам образцы нравственного поведения, духовной культуры личности, расширяют позитивный социальный опыт учащихся.

Одной из форм работы по нравственному воспитанию младших школьников является проигрывание литературных произведений на уроках чтения с

последующим обсуждением. При отборе произведения учитель выбирает то, которое соответствует ситуации взаимоотношений между детьми в классе. Например, он может выбрать сказку «Петушок и бобовое зернышко», если считает, что дети в классе не понимают преимуществ коллективного преодоления трудностей, не отзывчивы к чужому горю, к просьбе о помощи. Одним из направлений исследовательской работы, проводимой на протяжении 20 лет, была разработка последовательности этапов, которая облегчает усвоение новых нравственных понятий.

**Первый этап работы** – *выявление в классе проблемы нравственного характера*. Учитель продумывает, какие случаи и ситуации из жизни детей он может привлечь для работы по сказке. Также на этом этапе нужно продумать, кто из детей кого будет играть, кто будет зрителем.

Работу необходимо начать с прослушивания литературного произведения на аудиокассете. Произведение читают артисты театра, что придает сказке дополнительную яркость и эмоциональную окраску. Далее предполагается пересказ сказки. Затем детям задаются вопросы: о чем сказка, кто главные герои, какие симпатичны, а какие нет и почему.

**На следующем этапе** предлагаем детямделиться на группы для *проигрывания литературного произведения*. Целесообразно разделить класс на три группы. Две группы будут разыгрывать произведение, а третья группа – зрители, которые будут обсуждать, и выбирать лучшую команду.

При обсуждении сказки важно обратить внимание детей на характер героев, *выделить характеристики персонажей* – **это третий этап работы**. Детям можно предложить подумать, как бы они поступили, окажись на месте героев литературного произведения, как бы они вели себя в аналогичной жизненной ситуации, чтобы они вспомнили, как они действительно поступили, если такая ситуация с ними случалась. Постепенно детей подводим к сравнению того, как они считают нужным действовать правильно и как они действуют на самом деле.

После проигрывания произведения обсуждаем, какие по характеру герои получились у детей. Важно обратить внимание детей на то, что в игре доброту героя необходимо показать своими действиями, и попросить детей – зрителей назвать, какие именно действия ребенка, играющего эту роль, можно назвать добрыми. Для облегчения задачи, если она вызывает затруднение, можно попросить детей привести пример из жизни, в котором проявилась доброта в действии, и сыграть это действие. Доброе действие из жизни сравнивается с добрым действием героя произведения, в них выявляется либо сходство, либо различие. Необходимо, чтобы дети поняли: то, что названо словом, должно быть подтверждено действием и, наоборот, то, что показано в действии, должно быть названо. При проигрывании часто сталкиваешься с необходимостью разъяснения значения привычных понятий. Так, доброту ребенок часто воспринимает как «делать приятное и легкое». Однако добрые

дела часто требуют определенных усилий, и к такому выводу надо детей подвести. Со временем доброе, приятное и легкое в сознании детей начинают различаться [3]. Результат такой работы – дети сами начинают искать соответствие между словами и действиями, сами пробуют характеризовать как действия героев литературных произведений, так и свои. Дети – зрители выбирают лучшую команду, которая, на их взгляд, наиболее удачно показала характер героев литературного произведения. Для закрепления полученных знаний о характерах героев детям можно предложить нарисовать понравившийся персонаж на выбор.

В процессе проигрывания различных нравственных ситуаций (в том числе и на основе литературных произведений) активизируется воображение ребенка. Это имеет важное значение для положительных изменений в самом ребенке, благодаря появлению у него «образа себя», действующего по нравственным законам. Систематическая и целенаправленная работа в этом направлении дает возможность детям к четвертому классу самостоятельно искать новые способы разрешения нравственно-этических ситуаций. Дети могут самостоятельно описать ситуацию и предложить разные варианты действий людей в этой ситуации (например, конфликт в детском коллективе, в семье с родителями).

Результаты работы мы оценивали, исходя из ответов учащихся на вопросы «Как ты поступишь, если...». В конце первого и четвертого классов детям предлагалось ответить на такие вопросы:

Как ты поступишь, если узнаешь, что

1. друг попал в беду;
2. вещь, нужная самому, срочно потребовалась другу;
3. твой друг совершил обман;
4. отправляясь на дачу, друг просит тебя сказать в школе, что заболел.

В конце первого класса ответы детей были следующими: 1 вопрос: 74% – помогу, 8% – нет, 18% – затруднились ответить.

В конце четвертого класса 100% детей дали положительный ответ, причем 82% обосновали свои ответы.

На второй вопрос в первом классе – 63% оставили бы вещь себе, 28% отдали бы другу, 9% затруднились с ответом.

В четвертом классе 92% детей отдали бы вещь другу, причем 44% из них предложили отдать вещь другу без оговорок, 48% предлагали иные пути решения проблемы (ее совместное использование или по очереди, замена другой вещью, покупка аналогичной вещи), 8% отказались отдать вещь.

На третий вопрос дети первого класса ответили так: 90% ответили, что рассказали бы об обмане взрослым, 10% затруднились ответить.

В четвертом классе только 23% рассказали бы взрослым, 87% детей сказали о необходимости честного разговора с другом и дальнейшего его убеждения осознать свой обман и самостоятельно исправить положение.

Четвертый вопрос дал следующие результаты – в первом классе отказались обмануть учителя 81% учащихся, 19% детей затруднились с ответом. В четвертом классе 96% детей отказались передать нечестное оправдание отсутствия друга, 92% обосновали свой ответ (типичные обоснования: попробую убедить друга в безнравственности его просьбы, не позволю даже другу использовать меня в своих целях), 4% учащихся предпочли промолчать.

Анализ ответов показал, что систематическая работа по нравственному воспитанию младших школьников на основе литературных произведений позволяет повышать уровень нравственного развития детей, «относительно самого себя». Ответы учащихся четвертого класса отражают накопленный ими нравственный опыт, способность давать нравственную оценку ситуаций, умение выражать свои мысли, обосновывать их, т. е. защищать свою нравственную позицию.

### Библиографический список

1. **Московская** психологическая школа. Т. 2, – С. 142–154. Под ред. Рубцова В. В. – М.: Психологический институт РАО Московский городской психолого-педагогический университет, 2004.
2. **Шакирова, Г. М.** Методика изучений нравственных убеждений школьников в реальной жизненной ситуации // Вопросы психологии. – 1984. – №2.
3. **Развитие** способности воображения. Отв. ред. Л. В. Голубцова. – М.: Пушкинский институт, ОАО «Московские учебники», 2005.

УДК 370.18

*О. Г. Кондратьева*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В современных условиях система образования переживает последствия перехода к рыночной экономике. Сложности переходного периода во многом связаны с неподготовленностью значительной части общества к реформам. Любые реформы обречены на провал, если их необходимость и неизбежность не будут осознаны большинством граждан страны. Но для того, чтобы неизбежное превратилось в реальное и настоящее, необходимо своевременно вносить изменения в систему образования. Это возможно лишь в том случае, если развитие системы образования будет опережать развитие общества, чтобы молодёжь была подготовлена к решению задач в новых социально-

экономических условиях.

Изменение воззрений на образование и его роль в обеспечении устойчивого развития страны емко выразил Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор: «Те надежды на будущее, которые питает мир, связаны с сегодняшней молодежью и ее готовностью заняться решением проблем, которые ставит наступающий век. В достижении целей образования необходимо приложить новые усилия для обеспечения того, чтобы предоставляемое образование было высококачественным. Это крайне важно для того, чтобы молодежь могла приобретать знания, навыки, воззрения и ценности, необходимые для ведения активной и продуктивной жизни в будущих обществах» [1].

В Стратегии государственной молодежной политики РФ отмечается, что традиционная система образования и воспитания, равно как и государственная молодежная политика и общественные организации, в переходный период развития России не смогли обеспечить целенаправленного воспитания самостоятельной, идейной, ответственной молодежи и ее подготовки к жизни в самоорганизованном обществе [2].

Именно на это и должна быть нацелена национальная молодежная политика России в XXI веке – сформировать и закрепить новые нормы поведения и ценности в общественных традициях.

Весь комплекс проблем и противоречий, с которыми столкнется Россия в ближайшее десятилетие, формирует достаточно жесткий набор требований к новым поколениям. От позиции молодежи в общественно-политической жизни, стабильности и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований, именно молодые люди должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам, быть проводниками идеологии толерантности, развития российской культуры и укрепления межпоколенческих и межнациональных отношений.

Появление дополнительных, не актуализированных ранее требований к молодежи подразумевают наращивание качественных характеристик личности, т. е. ее ключевых компетенций.

В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [3].

Эти компетенции следующие:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение — *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно

«оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Смена приоритетов – от подготовки необходимого государству набора узких специалистов к учебе в профессиональной школе как способу саморазвития личности и формированию широко образованных и мыслящих граждан демократического общества – диктует необходимость создания условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи.

В учебном заведении учащимся должна быть предоставлена возможность попробовать себя в организации и деятельности клубов, кружков, ассоциаций, в работе ученических средств массовой информации, «избирать и быть избранным в руководящие органы», получать удовлетворение от процесса и результата своей деятельности, направленной на благо других. Наиболее удачной формой, позволяющей создать условия для формирования гражданских навыков, являются ученическое самоуправление.

Ученическое самоуправление представляет собой особым образом организованную деятельность обучающихся, социально обусловленную, общественно и личностно-значимую, направленную на удовлетворение потребностей молодых людей в самостоятельности, общении, самореализации, самоопределении, изменении своего статуса и ориентированную на реализацию какой-либо цели или идеи.

**Признаками ученического самоуправления являются:**

- самостоятельность в принятии решений;
- коллективность в принятии решений и организации жизнедеятельности ученического сообщества;
- инициатива учащихся в проведении дел, постановке проблем;
- единство слова и дела;
- действенность органов самоуправления;
- критичность членов коллектива, требовательность к себе и другим.

Педагогической целью, стоящей перед ученическим самоуправлением,

является демократизация жизни коллектива учебного заведения и на этой основе — формирование у учащихся готовности к жизни в демократическом, самоорганизующемся обществе.

Благодаря, созданной в 2003 году и успешно реализуемой модели организационно-педагогической поддержки ученического самоуправления, на институциональном уровне в системе начального профессионального образования Иркутской области действуют органы ученического самоуправления в 36 (67%) училищах и лицеях.

Профессиональный лицей № 23 г. Иркутска одним из первых приступил к разработке модели ученического самоуправления. В лицее сегодня обучается 664 учащихся по следующим профессиям:

- автомеханик;
- мастер столярного и мебельного производства;
- мастер общестроительных работ;
- мастер отделочных строительных работ;
- помощник машиниста локомотива;
- парикмахер;
- повар-кондитер.

Обучающиеся в системе начального профессионального образования являются особой социальной группой молодежи.

**Первая и главная особенность, отражающая специфику воспитательной системы учреждения начального профессионального образования,** это то, что у нас обучаются подростки в возрасте от 14 до 18 лет. Ведущая потребность молодых людей в этом возрасте заключается в стремлении найти, определить свое место в жизни. Ее психологическое проявление — в непреодолимом желании творческого общественно полезного проявления своей личности и индивидуальности. Эта потребность влияет на формирование всех других потребностей: в труде, в знаниях и творческом самовыражении, в общении, в другом человеке, в дружбе и любви, в нравственном совершенствовании, физическом и эстетическом развитии.

**Второй особенностью учреждений НПО** является то, что «постепенно начальные профессиональные учреждения становятся прибежищем детей, которые не в состоянии усвоить общеобразовательную программу и для которых профессиональные училища становятся единственной возможностью выйти на рынок труда с дипломом» [4]. У многих учащихся велики проблемы не только в знаниях, но и в развитии познавательных процессов, не воспитаны организованность, дисциплинированность, позитивное отношение к обучению, характерен низкий уровень человеческого общения, уважения и интереса к самому себе.

**Другой особенностью** является то, что более 50% учащихся воспитываются в неполных, дисфункциональных семьях. 7–10% от общего контингента поступивших в учреждения НПО — это опекаемые дети и дети-сироты. Многие из них физически нездоровы, у них высокий уровень тревожности,

агрессии, представления об окружающем мире искажены. Причиной этому является недостаток родительского внимания, перенесенные психические травмы, а также крайне низкий уровень материальной обеспеченности семей учащихся.

**Четвертая особенность** заключается в том, что в отличие от прошлых лет сегодня приходится говорить не об общественной активности, а об общественной пассивности как преобладающей характеристике учащейся молодежи. Характер досуга в большинстве случаев пассивно-развлекательный.

**Пятая особенность** заключается в том, что не каждый учащийся приходит с выраженной направленностью на профессию. Отношение к учебному заведению как к «камере хранения» создает определенные трудности как в профессиональной ориентации, так и в профессиональном становлении.

Учет особенностей контингента учащихся в воспитательной работе является не только задачей для инженерно-педагогических работников, но и органов ученического самоуправления лицея.

Основными задачами, стоящими перед ученическим самоуправлением в Профессиональном лицее № 23 г. Иркутска являются следующие:

- содействие развитию и активизации учебной и научно-исследовательской, проектно-консультационной, деятельности учащихся;
- содействие развитию спорта, общей и художественной культуры, организации свободного времени учащихся, их досуга и развлечений;
- содействие решению материальных и других социальных проблем учащихся, отстаивание их интересов в социально-бытовой сфере, здоровья и отдыха;
- содействие организации различных форм ранней профессионально-трудовой активности;
- воспитание общественно-политической и деловой активности учащихся, развитие ученической инициативы и ответственности за совершенствование ученической жизни лицея, других сторон и аспектов жизнедеятельности лицея;
- выражение интересов учащихся, их отстаивание и защита перед администрацией лицея по вопросам учебной, общественной, социально-бытовой жизни учащихся, культуры, спорта, досуга;
- ознакомление учащихся с их правами и обязанностями в соответствии с нормативными документами.

До 2003 года в лицее органом ученического самоуправления был совет командиров групп. Его деятельность была нерегулярной и чаще всего сводилась к «тушению пожаров» или организации разовых общелицейских мероприятий. Своеобразным толчком в развитии ученического самоуправления явилось участие представителей лицея в работе Школы ученического актива начального профессионального образования Иркутской области. Школа помогла ребятам увидеть и самим активно поучаствовать в процессе

проектирования модели ученического самоуправления и практической ее реализации в форме построения «Демократического государства ШАНПО».

Своим энтузиазмом «первопроходцы» «заразили» весь лицей и не только ученический, но и инженерно-педагогический коллектив. С началом нового учебного года началась серьезная работа по разработке собственной модели ученического самоуправления и ее нормативно-правового обеспечения.

Основополагающим документом, регламентирующим деятельность органов самоуправления является Устав, утвержденный на собрании учащихся лицея 1 декабря 2005г. Начинается этот документ со слов: «Мы, учащиеся областного государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессионального Лицея № 3», объединяемся для совершенствования общественной жизни и создания лицейских традиций в нашем учебном заведении. Мы хотим создать то, что навсегда останется яркой страницей в истории лицея. Пройдет много лет, но из поколения в поколение будут помнить и уважать то, что мы сейчас начинаем создавать, то, что навсегда объединит нас в будущем».

Высшим органом управления ученического самоуправления является Совет представителей групп (далее Совет).

«Мы организовались в Ученическое Самоуправление для того, чтобы объединить, скоординировать энергию, смекалку, знания и инициативу каждого учащегося в систему планомерных, целенаправленных дел, мероприятий, которые сделали бы нашу профессиональную подготовку качественнее, культуру богаче, моральные качества зрелыми, инициативу, активность конструктивнее.

В направлении реализации этих целей мы будем стремиться к созданию и совершенствованию методов конструктивного взаимодействия Ученического самоуправления с преподавательским составом, администрацией лицея, обеспечивать и добиваться учета мнения каждого, участия представителей Ученического самоуправления в подготовке программ и документов, непосредственно затрагивающих социально-бытовые, культурные интересы, интересы ранней профессионально-трудовой ориентации, спорта и досуга. Мы будем стремиться, чтобы при вынесении серьезных решений по проблемам учебной деятельности, представители администрации проводили консультации с нашим Советом. Для реализации этих целей Совет представителей групп организует и реализует самые разнообразные по своему содержанию и формам деятельности, проводят мероприятия, осуществляет акции, организует клубы, кружки, ведет каждодневную, регулярную работу» [5].

Не все так легко и гладко заработало, как хотелось бы. Практически на каждом направлении работы появлялись проблемы.

Самой главной проблемой была неготовность инженерно-педагогических работников лицея принять демократические нормы организации жизнедеятельности в лицее. Чтобы научить других – надо уметь самому. Для разреше-

ния этой проблемы коллектив принял решение включиться в экспериментальную деятельность по проблеме «Организационно-педагогические условия создания толерантного пространства в учебном заведении НПО» [6].

Активная экспериментальная деятельность, обучение на курсах повышения квалификации, участие в проблемных семинарах, научно-практических конференциях, работа в областной Школе ученического актива и Школе педагогической поддержки ученического самоуправления позволили разрешить противоречие между необходимостью демократизации образовательного пространства и неготовностью педагогов включиться в этот процесс. На этом этапе ставились и решались задачи формирования слаженной команды из членов педагогического коллектива, способной стимулировать социальную активность учащихся, научить командному взаимодействию и взаимопониманию, отработке навыков совместного решения проблем, более эффективной организации собственной деятельности.

Педагоги часто сетуют на то, что дети ничего не хотят, проявляют безответственность и не способны к участию в самоуправленческой деятельности. Это обусловлено тем, что педагогами не соблюдается ряд условий.

Включение детей в самоуправленческую деятельность возможно, если:

- создается ситуация добровольности (включается в дело, работу тот, кто хочет);
- обеспечивается понимание важности и значимости предстоящей работы;
- на ребят возлагается полная ответственность за результат;
- учащимся оказывается полное доверие, исключается открытая подстраховка со стороны педагогов;
- обеспечивается подготовленность учащихся к предстоящей работе.

Развиваясь в каждом из видов деятельности учащихся, ученическое самоуправление охватывает все большее число задач, которые решали раньше члены педагогического коллектива. Постановка управленческих задач должна в основном зависеть от инициативы и самостоятельности учащихся.

Низкий уровень активности, пассивность, потребительское отношение к досуговой деятельности, а порой и просто незнание, не информированность о других возможностях времяпрепровождения явились для нас еще одной серьезной проблемой на пути развития ученического самоуправления в лицее.

Современный подросток – личность противоречивая, это способный, любящий своих родителей ребенок; эгоистичный, требующий к себе особого внимания, подавляющий мнение других, в окружении своих сверстников лидер; одаренный талантом, пишущий пейзажи художник; уверенный в своей правде, борющийся за признание своего мнения как равноправного при взаимодействии со взрослыми и детьми граждан.

Важно, чтобы эти противоречия нашли своё разрешение в целостной системной организации его жизнедеятельности.

Однако постоянный поиск решения возникающих проблем, невозможность найти нужный ответ на поставленные жизнью вопросы может привести подростков в антисоциальные группировки, где они обретают криминальный опыт и негативное отношение к жизни под влиянием асоциального окружения. Необходимо противостоять разгулу безнравственности в подростковой среде, этого можно достичь только при создании организационно-педагогических условий «зрания» лидера, способного делать процесс межличностных отношений более целенаправленным, эффективным, вызывающим у сверстников чувство осмысленности происходящего. Важно, чтобы лидер был подлинным носителем нравственных ценностей, способным к реализации собственной индивидуальности, нацеленной на саморазвитие, творчество и самосовершенствование.

Основными характеристиками лидера-старшеклассника грядущего столетия должна стать «свободоспособность» (О. С. Газман) как умение жить и работать в постоянно меняющемся мире, разрабатывая собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор, неся за него ответственность, вырабатывать в себе умение использовать особенности своей индивидуальности для раскрытия индивидуальности другого человека.

В 2006 году мы пришли к осознанию необходимости целенаправленной работы по подготовке лидеров ученического самоуправления в самом лицее. Была создана Школа актива ПЛ № 23. В программу Школы входят занятия:

- «Познай себя»,
- «Как вести за собой»,
- «Искусство публичного выступления»,
- «Коллективное творческое дело»,
- «Мы за здоровый образ жизни» и др.

Мероприятия Школы актива проводятся психологической и социальной службой лицея, педагогом-организатором и самими ребятами. Школа актива проводится в первом полугодии учебного года, чтобы уже во втором полугодии ребята смогли реализоваться и взять на себя ответственность за работу самоуправления в следующем учебном году, когда старшие товарищи закончат лицей.

Условиями, которые позволяют ученическому самоуправлению развиваться более успешно, являются: вариативность и свобода выбора деятельности учащихся во внеучебное время, а также творческое партнерство и сотрудничество не только педагогов и учащихся нашего лицея, но и налаживание связей с органами ученического самоуправления других учебных заведений НПО области. Сегодня у нас завязались дружеские отношения с ученическим самоуправлением ПЛ № 25 г. Саянска и ПЛ № 29 г. Усолье-Сибирское.

Вариативность и свобода выбора деятельности учащимися реализуется через работу пяти министерств: министерства просвещения, министерства физкультуры и спорта, министерства культуры, министерства правопоряд-

ка, министерства СМИ. Необходимо отметить, что работают министерства слаженно, самостоятельно. К своим решениям, принятым на Совете лицея учащиеся относятся со всей ответственностью и серьезностью. На сегодняшний день нет необходимости преподавательскому составу контролировать посещение, соблюдение формы одежды, опоздания, нарушения правил поведения в лицее, так как это делает представители министерства просвещения и правопорядка. Представители министерств участвуют в планировании учебного процесса, вырабатывают предложения по оказанию материальной помощи учащимся, организуют систему изучения и учета общественного мнения учащихся по важнейшим вопросам жизни лицея и создают условия, при которых обеспечивается участие каждого в обсуждении проблем, принятию и выработке решений.

Большую роль в развитии ученического самоуправления играет общелицейская газета «Вести лицея». Девиз редакционной коллегии — видеть, информировать, рассказывать и отмечать... Создание газеты мы рассматривали, как форму коллективной творческой работы преподавателей, мастеров производственного обучения, воспитателей, психологов и учащихся.

Основные задачи, стоящие перед творческим коллективом, занятым в выпуске газеты:

1. Повышать общую языковую культуру учащихся, прививать любовь к русскому языку, развивать творческие способности корреспондентов, повышать информационно-коммуникационную компетентность.
2. Освещать в газете все яркие события, происходящие в учебном заведении в течение учебного года.
3. Спецвыпуски и спортивные информационные листки выпускать сразу по следам событий.
4. Сообщать «вести» с уроков и экзаменов, с мест практик и из учебных мастерских, печатать стихи и веселые анекдоты, советы психологов, поздравлять с праздниками всех и индивидуально.
5. Учиться общаться со сверстниками и взрослыми, фотографировать цифровой камерой, редактировать фотографии на компьютере, работать по сети Интернет.

Выпуск газеты – это также новая форма внеклассной работы кабинета литературы, интересная, творческая и полезная для всех учащихся.

Рубрики нашей газеты разнообразны: – «Мнение директора», «Вести с практики», «Вести с уроков», «Советы психолога», «Наши объявления», «Спортивные новости», «Улыбнитесь с нами», «Подумаем вместе...», «Знаешь ли ты...», «Проба пера», «Поздравлялки» и многое другое.

В каждом номере обязательно используем высказывания великих людей, печатаем хорошие стихи и публикуем материалы по Памятным датам нашего города и Российской Федерации. Принимаем активное участие в разработке и информационной поддержке областной молодежной электронной газеты

«Лидер», публикуемой на сайте областной Школы актива [www.shanpo.ru](http://www.shanpo.ru)

Значимость ученического самоуправления сегодня в лицее понимают многие и связывают это с развитием навыков самоорганизации и самоуправления, которые дают возможность естественного вхождения в систему гражданских отношений.

**Пути развития ученического самоуправления мы видим в сотрудничестве:**

- с органами самоуправления других учебных заведений;
- комитетом по делам молодежи г. Иркутска;
- общественными молодежными организациями и объединениями учащейся молодежи в г. Иркутске, Иркутской области и России.

Подготовка лидеров, людей с активной жизненной позицией, социально ответственных и готовых деятельно содействовать развитию общества – не стихийный процесс, его можно и нужно организовывать, в этом нас убедил собственный опыт.

#### **Библиографический список**

1. Всемирный доклад по образованию Учителя: педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона, ЮНЕСКО, 1998.
2. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р
3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
4. Белая книга российского образования. – М., 2000. – С. 68.
5. Устава ученического самоуправления ОГОУ НПО ПЛ № 23.
6. Приказ Главного управления общего и профессионального образования Иркутской области № 1950 от 15.12.03. «Об организации региональных экспериментальных площадок по проблемам профессионального образования»

УДК 370.018:78

***И. М. Кыштымова***

### **ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО СЕМИОЗИСА НА ПОДРОСТКОВ**

Изучение закономерностей влияния средств массовой информации и,

прежде всего, телевидения, на личность растущего человека представляется одной из важнейших научных задач. Это обусловлено как последовательным и неотвратимым увеличением времени, проводимого детьми у телевизора (по сравнению, например, со временем, которое тратится на чтение книг или общение с родителями), так и тем обстоятельством, что сила воздействия кино и телевидения на психическое развитие ребенка огромна (создатели кино- и телеиндустрии используют достижения психологической науки, создавая средства воздействия на аудиторию, оперативно и эффективно).

Значение транслируемых средствами массовой информации смыслов, их влияние на развитие внутреннего мира человека увеличиваются в подростковый период. Именно в это время происходит стабилизация психологических качеств: аффективных, волевых, мотивационных; приобретают признаки константности, системной устойчивости личностные смыслы, являющиеся системообразующими (В. Франкл) в структуре личности. Подростки составляют значительную часть той целевой аудитории, психические особенности которой (в частности, сензитивность к эмоционально-смысловому воздействию) принимаются в расчет создателями теле- и кинопродукции при моделировании ими художественно-информационных сообщений. Сегодня теле- и кинокоммуникации посягают на доминантную роль в общей коммуникативной системе подростка. Этот процесс обусловливается в значительной мере коммерческими мотивами.

Психологическое исследование особенностей влияния кино и телевидения на подростков вызвано потребностью осмыслить его механизмы, приводящие к личностно созидательным или деструктивным психическим последствиям. В условиях все более увеличивающихся и трудно поддающихся регуляции информационных потоков, обрушивающихся на подростков и оказывающих на их развитие большое влияние, решение этой задачи, связанное с возможностью моделирования психически безопасного образовательного (информационного) пространства, имеет большую научную и социально-педагогическую ценность.

Закономерности психологического влияния разных форм искусства (к которым с определенной степенью допущения относится и телевизионная продукция) на человека являются предметом исследования неклассической психологии, представленной, прежде всего, именем Л. С. Выготского. Субъективный мир человека формируется в процессе присвоения (интериоризации) значений, транслируемых окружающей его социокультурной средой [3]. При этом в силу выраженной эмоциональности и смысловой насыщенности искусство играет особую роль в развитии ребенка – несомненно, им смыслы осваиваются произвольно и оказывают сильное влияние на процесс становления личности.

Семиотическая методология, использование которой представляется продуктивной для исследования психологических механизмов воздействия теле- и кинопродукции на человека, также связана, прежде всего, с именем Л. С. Выготского. Важным положением его культурно-исторической теории является представление о том, что конституирующим фактором развития высших психических функций являются знаки и способы их употребления.

При этом знаковую систему ученый понимал «как смысловую, т.е. выстроенную из значений и смыслов» [20, с. 379]. Знаковая обусловленность процессов интериоризации и экстериоризации, психосемиотические механизмы влияния искусства на развитие человека являлись также предметом научных исследований А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Н. И. Жинкина, Б. Ф. Ломова, Ю. М. Лотмана и др.

Строго говоря, семиотика (semeion – знак) – научная дисциплина, изучающая знаковые системы, объясняющая их строение, производство и функционирование. Особое значение семиотика имеет для гуманитарных наук, так как «любые культурные феномены – от обыденного мышления до искусства и философии – неизбежно закреплены в знаках и представляют собой знаковые механизмы, чье назначение можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить» [21, с. 712]. Культура, значимой частью которой является сегодня кино и телевидение, представляет собой полифункциональную, сложную знаковую систему: «все многообразие отграничений культуры от некультуры, по сути дела, сводится к одному: на фоне некультуры культура выступает как знаковая система» [16, с. 145]. Таким образом, семиотический подход представляется продуктивным для исследования культурных феноменов и их воздействия на человека.

Изучение закономерностей организации и функционирования образовательного пространства, частью которого является коммуникативная система: «человек – произведение искусства», обусловлено рядом концептуальных положений психологической науки. Объяснительная психология, получившая теоретическое обоснование в трудах В. Дильтея, утверждает необходимость такого подхода к психическим явлениям, который предполагает изучение людей в контексте культуры, которую они осваивают в процессе жизнедеятельности [5]. В. Вундт уделял большое внимание изучению культурно обусловленных психологических особенностей людей [2]. Д. Прайс-Уильямс считал, что психология должна изучать зависимость психических процессов от культурного контекста, и такое исследование может быть продуктивно в том случае, если опирается на семиотику [28]. Р. Андраде разработал идею культурных схем (моделей), составляющих значимые системные характеристики всякой культурной группы, функция которых состоит в интерпретации опыта и управлении поведением человека в широком спектре областей. При этом схемы понимаются как внутренние структуры психики, что соответствует представлению о культуре как о смысловой системе [11].

Содержание, выраженное посредством материально-знаковой формы, – предмет приложения семиотических методов, которые применяются в исследовании структурно – содержательных особенностей языков, называемых «первичными знаковыми системами», и явлений общественной жизни, к которой относятся, в частности, «различная социальная деятельность и модели поведения, все виды искусства, религиозные верования, традиционные

методы, с помощью которых общество поддерживает свою историческую память и самосознание...» [19, с. 136]. Эти неязыковые в строгом значении объекты приложения семиотических методов называются вторичными знаковыми системами. К ним относится и образовательное пространство, рассматриваемое как сложная коммуникативная система, в качестве элементов (текстов) которой могут рассматриваться, в частности, произведение искусства (кино) и человек, его воспринимающий. Коммуникативная система «художественный текст – реципиент» понимается как знаковая, транслирующая значения и смыслы в процессе семиозиса. При этом психологические особенности семиозиса являются предметом **психосемиотики**.

Психосемиотика ставит и решает проблемы роли знакового опосредствования деятельности и развития человека, роли знаков в освоении культурного опыта. Актуальность выделения психосемиотики как научного направления, исследующего процессы развития человека, опосредованные культурными знаками, подчеркивал Б. Ф. Ломов: «...важность, многообразие и сложность психологических проблем знаков и знаковых систем дают основание думать... о становлении и развитии целой научной отрасли, условно называемой нами психосемиотикой» [14, с. 283].

Значение психосемиотики для нашего исследования обусловлено, в частности, тем обстоятельством, что, исследуя влияние фильмов на школьника, мы вторгаемся в область культуры, имеем дело с культурными феноменами, а именно «...психосемиотический подход предполагает взаимосвязь и единство двух принципиально разных планов: культурного и индивидуально-психологического, плана экстериоризованных знаковых средств и плана субъективных способностей, связанных с употреблением этих средств» [9, с. 74]. Личность человека формируется в процессе культурного развития, при этом «...в каждом феномене культуры органически присутствует знаковый аспект, который воспринимается человеком, а, следовательно, имеет психосемиотическое содержание, непосредственно влияющее на эффективность деятельности» [1, с. 91].

Кино и телевидение активно и психически эффективно транслируют ценностно-смысловые содержания. Процессы зрительского восприятия, сложных эмоционально-личностных реакций на произведения кино представляются, на первый взгляд, трудно поддающимися каузальному объяснению. Психология искусства, используя семиотическую методологию, пытается обнаружить причинно-следственные связи в процессах влияния фильмов на зрителей, ведь «психология и семиология... становятся сами собой именно тогда, когда стараются различить и сделать внятным то, что представляется стихийным и произвольным» [27, с. 158].

Семиозисом мы называем процесс смыслообмена между коммуникаторами, которыми в нашем случае являются зритель и текст кино. Знак опосредует процесс восприятия: элементы формы и содержания текста обуславливают

особенности психологического влияния произведения искусства на человека, формируя специфику образовательного пространства.

Информационное (знаковое) пространство, окружающее личность в процессе ее становления, понимается как образовательное. Оно является объектом психологических исследований неслучайно – структурно-содержательные особенности образовательного пространства в значительной мере обуславливают процессы развития и становления личности.

Однако в использовании понятия «пространство» для обозначения совокупности внешних и внутренних условий развития содержится определенный парадокс. Несмотря на то, что сочетание «образовательное пространство» давно стало научным клише, в лингвистических и философских словарях отражено иное понимание пространства – как формы существования материи, к которому никак не редуцируется значение пространства образовательного. При этом апелляция к исходному значению понятия «пространство» позволяет выявить его характеристики, значимые для исследования семиотических процессов.

Пространство определяется как «форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [26, с. 519]. Употребление понятия «пространство» применительно к образовательной системе, таким образом, выполняет функцию маркирования ее структурности, иерархической организации содержательных элементов. При этом материальность как доминантное определяемое для семиотического знака «пространство» в понятии «образовательное пространство» становится латентным.

Понимание образовательного пространства как структурного образования позволяет описывать его частные модели, различающиеся характером системных взаимосвязей или спецификой выраженности структурных компонентов. Образовательное пространство пронизано системными каналами преобразования и передачи разнородной информации: знаний, нравственных ценностей, этических норм, эстетических представлений и др. Таковую образовательную информационную систему Н. И. Жинкин справедливо называл системой коммуникативной [6, с. 65], маркируя смысловую специфику процессов порождения и передачи информации от человека к человеку.

Развитие личности обусловлено многими факторами, среди которых в значительной степени определяющее значение имеет специфика информационного влияния. Законы функционирования информационных систем обладают некоторыми признаками подобия, поэтому использование известных закономерностей первичных знаковых систем для моделирования и анализа специфики влияния на человека систем вторичных научно оправдано: «Связь между первичной и вторичными системами может быть определена онтологически (ребенок овладевает языком до овладения другими культурными системами). Вторичные системы строятся по образцу естественного языка

или, по крайней мере, могут быть представлены как возникшие таким же образом» [19, с. 136]. Таким образом, научные представления о структуре языков, взаимоотношении содержания и формы в вербальных текстах могут эксплицироваться при объяснении закономерностей функционирования искусства кино как вторичной семиотической системы.

Теоретическое обоснование органической взаимосвязи частных семиотических систем с системой культуры осуществлено в трудах Ю. М. Лотмана. Им введено в научный обиход понятие семиосферы как «единицы семиозиса», под которым понимается «все присущее данной культуре семиотическое пространство» [15, с. 251]. При этом ученый утверждает, что «вне семиосферы нет ни коммуникации, ни языка». Акт коммуникации не может состояться, если «устройство, состоящее из адресанта, адресата и связывающего их канала» не погружено в семиотическое пространство, т. е. «участники коммуникации должны иметь навыки семиозиса» [15, с. 250].

Эффективность семиозиса – информационного, смыслового обогащения его участников, зависит, в частности, от того обстоятельства, в какой степени текст моделирует структурно-содержательные особенности культуры – от качественных особенностей формы и содержания, степени полноты отражения этических, эстетических, мировоззренческих, ценностных компонентов.

Эстетика является значимой частью культуры. Следовательно, эстетический уровень транслирующего смыслы коммуникатора важен для эффективности семиозиса. При этом эстетический компонент текста понимается в единстве формы и содержания, при приоритете первой, который подчеркнут Г. Г. Шпетом: «внешнее без внутреннего может быть – такова иллюзия; внутреннего без внешнего нет» (цит. по [7, с. 99]).

Специфика формы при репрезентации системного знакового объекта обуславливает его эстетическое своеобразие и – психологическую эффективность образовательного семиозиса. Значение формы подчеркивалось уже античной философской мыслью. Ее рассматривали как силу, организующую, упорядочивающую хаос, при этом в тесной взаимосвязи со смыслом, явлением, сущностью. Процесс порождения внешней формы опосредствован внутренней формой, «прорастающей» на уровне «данной нам чувственности» [17, с. 205]. Через внутреннюю форму устанавливается связь между гармонией мира и гармонией человека, которую Сократ называл особым, невидимым порядком или упорядоченностью души [17, с. 217]. При этом «упорядоченность души» обуславливает как эстетическое действие, так и действие нравственное.

Утверждение о значении, более того, приоритете формы текста перед его содержанием позволяет предположить, что влияние произведения искусства на человека обусловлено не только и не столько его идейной тематикой, сколько качеством реализации идеи. М. К. Мамардашвили справедливо утверждал, что «...можно написать роман с самыми лучшими намерения-

ми, назидательный роман, а он будет сеять порок в силу того, что плохо написан. Странно и парадоксально, что хорошо и плохо написанное может иметь отношение к добру и злу» [18, с. 31]. Верификации в проводимом нами эмпирическом исследовании подлежит утверждение о том, что психологическая специфика влияния фильмов на зрителя зависит от их художественного уровня.

Эстетические потребности человека актуализируются в процессе инкультурации и маркируют уровень его культурного (психологического) развития. При этом «для реализации эстетических желаний нужна не предметная среда, а семиотическая, точнее, произведение искусства» [23, с. 105]. Восприятие смысла художественного текста опосредовано знаками, считываемое коммуникатором смысловое содержание зависит от их системной специфики. При этом «главным психологическим моментом эстетического восприятия является не установление значения изображенного, а извлечение и переживание личностного или жизненного смысла, содержащегося в произведении искусства. Именно с этим связано то, что искусство, как говорил А. Н. Леонтьев, не информирует, оно движет людей, подвигает их к жизни» [8, с. 274]. Чем более высоким является эстетический уровень воспринимаемого произведения искусства, тем психически созидательнее роль семиозиса.

Нами проведено исследование, целью которого являлась проверка суждения о том, что эстетический уровень фильма оказывает влияние на характер его восприятия: чем выше художественные достоинства произведения, тем созидательнее его психологическая роль. Теоретически гипотеза обосновывалась положениями о знаковом (семиотическом) опосредствовании процессов развития психики человека в процессе инкультурации; о приоритетном значении формы; о том, что культурные тексты моделируют структуру культуры, значимой (а, по мнению некоторых исследователей [4], системообразующей) частью которой является эстетика.

Предметом исследования явилось влияние фильмов ужасов на уровень выраженности личностных смыслов и агрессивность у подростков. Выбор в качестве объектов экспериментального исследования фильмов ужасов обусловлен тем обстоятельством, что именно эта жанровая группа фильмов была признана подростками приоритетной в процессе пилотажного опроса: 67% опрошенных подростков (общее число участвовавших в опросе – 107 учащихся 9-х классов школы № 62 г. Иркутска) утверждали, что любят смотреть фильмы ужасов.

Внимание психологов и педагогов, уделяемое проблеме влияния фильмов со сценами жестокости вообще и фильмов ужасов, в частности, сегодня достаточно велико, что обусловлено социальной значимостью исследуемой проблемы. При этом эстетическое своеобразие фильмов одного жанра не рассматривается как фактор, способный оказать принципиальное влияние на характер семиотического взаимодействия человеческого индивида с

кинотекстом. Характер научных исследований, проводимых в обозначенной области, преимущественно определяется содержательной парадигмой «польза – вред»: Утверждается, что просмотр фильмов ужасов приводит к повышению уровня агрессии и деструктивного поведения человека или, согласно противоположной позиции, – к катарсису как «очищению через страдание». Причем в последние годы, видимо, отражая безрадостную социальную реальность, мнения ученых все более склоняются к первой позиции: ужас на экране порождает ужас в жизни, агрессия на экране – агрессию в поведении зрителя.

Интерес подростков к фильмам ужасов не является, на наш взгляд, тревожным показателем. Известно, что массовое внимание к «ужасному» в искусстве повышается в периоды социальной нестабильности и в некоторой степени выполняет психически компенсирующую роль. Ужасное – эстетическая категория, которая вне контекста не может рассматриваться как обуславливающая созидательное или деструктивное влияние на психику человека. Ужасное в искусстве является эстетической моделью страшного, таинственного, пугающего – той трудно рационализируемой стихийности, которая содержится в реальности и в разной степени ощущается или предчувствуется каждым человеком. С. Л. Рубинштейн утверждал личностно созидательную роль эстетического постижения человеком реальности во всем ее разнообразии, так как «... человек, отчужденный от природы, от жизни Вселенной, от игры ее стихийных сил, не способный соотнести себя с ними, не способный перед лицом этих сил найти свое место и утвердить свое человеческое достоинство – это маленький человек» [24, с. 400].

Страх, переживаемый зрителем фильма ужасов, может быть как катарсическим и, следовательно, психически позитивным, так и увеличивающим эмоциональное напряжение зрителя и, следовательно, психически разрушительным. Специфика воздействия фильма определяется его художественными достоинствами.

Интересная уровневая дифференциация фильмов ужасов осуществлена философом С. Кингом [10]. Согласно его убеждению, качественное своеобразие фильмов ужасов позволяет отнести их к одной из трех уровней категорий. Первый, наиболее низкий уровень фильма, характеризующийся определениями: «грубый», «нехудожественный», предполагает репрезентацию ужаса «в лоб» – изображаются сцены насилия, физиологические, натуралистические подробности реалистического «ужасного»: кровь, человеческие внутренности, физические уродства, экскременты и др. Поведение персонажей таких фильмов отличается вполне реалистические жестокость и аномальность.

К более высокому уровню относятся фильмы, в которых нет грубо – натуралистических сцен, но есть персонифицированные носители зла, представленные в образе людей или антропоморфных существ и внушающие

зрителю чувство ужаса.

Третий, самый высокий и художественно ценный содержательный уровень предполагает, что источник ужаса в произведении отсутствует: не назван, не понятен. Страх переживается, а его обозначенного источника нет, он не определен и, более того, тотально не определяем. Причина переживаемого зрителем ужаса – нечто, и это нечто вызывается связью внешнего и внутреннего, состоит как из психического содержания человека, воспринимающего текст, так и из окружающей реальности (ирреальности – в философском контексте таких текстов): «...раздается стук в дверь и убитая горем женщина идет открывать. И когда дверь распахивается, там нет ничего, кроме ветра... Но наше сознание начинает гадать, что было бы за дверью... – и это рождение ужаса» [10, с. 30]. Ученый считает, что произведения, относимые им к третьему уровню, вызывают у зрителя отвращение; ко второму – страх; к первому – «чистую эмоцию ужаса».

Высокий эстетический уровень фильмов ужаса связан с особым семиотическим приемом – использованием «нулевого знака». Причиной страха является «пустота», которую зритель наполняет своим субъективным содержанием. Невербализованный и невизуализированный «нулевой» образ означает актуализирующееся в процессе восприятия текста субъективное переживание реципиента, его интимно личностное содержание. Использование нулевого знака – сложный и, конечно, нестандартный прием. Эффективность его использования подтверждает мысль о значении формы художественного текста: «Материя, из которой состоят означающие, представляется небезразличной к означаемым, а равно и к контекстуальным взаимоотношениям; ...я применяю код нестандартным образом, и это нестандартное использование подчеркивает интимный характер связи между референтом, означаемым и означающим» [27, с. 101].

Согласно возможной психологической интерпретации особенностей восприятия фильмов ужасов, текстовое общение с фильмом третьего уровня будет наиболее психологически продуктивным. Семиозис при просмотре фильма предполагает исследование не реальности вовне (которую боюсь), но – себя, т.е. происходит процесс рефлексии и сложного общения – через воспринимаемый внешний текст – с самим собой. Это и может явиться причиной катарсиса, т.е. того случая, когда трагическое или ужасное на сцене или на экране не усиливает агрессию и вызывает эмоциональное подавление зрителя, а – очищает, и, развивая, – возвышает.

Психологическая действенность фильмов ужасов обусловлена спецификой их формы – аллегоричностью: «Ужас притягивает нас, потому что позволяет символически выразить то, что мы боимся сказать прямо; он дает нам возможность проявить эмоции, которые... принято сдерживать» [10, с. 40]. Возможная психологическая эффективность фильмов ужаса может объясняться механизмом, который исследовал В. Руднев, утверждавший,

что «деневротизация сознания при художественной... терапии достигается путем позитивного переноса своей травмы на... текст» [25, с. 273].

Использование нулевого знака в фильме ужасов усиливает его иррациональный компонент, однако эта иррациональность не увеличивает внутреннюю энтропию, а обуславливает процесс творческого постижения и преобразования внутреннего мира человека: «Художественная правда – это такая духовная модель действительности, которая наряду с «правильностью» и «верностью» отражения содержит в себе элементы фантастического, таинственного, иррационального, которые открывают перед субъектом те истины и факты бытия..., которые рациональным знанием еще не освоены и не поддаются логической интерпретации» [4, с. 97].

Эстетическое изображение иррационального ослабляет эмоциональное напряжение зрителя, так как помещает это нерационализируемое содержание в культурный контекст и «указывает на наличие в самой действительности... аналогичного, абсурдного, диковинного, странного» [4, с. 100]. Осмысление, которого требует ситуация восприятия, опосредованного нулевым знаком, является рефлексивным процессом. Использование нулевого знака приводит к тому, что зритель наполняет означающее собственным означаемым, при этом процесс семиозиса становится психически созидательным: «Смысл семиотического дискурса... связан с его способностью сводить неясность побуждений, континуальность, экспрессию к осознанному, дискретному, обусловленному» [27, с. 112]

Нами проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 55 школьников – учеников 9 классов школы № 62 г. Иркутска (из числа тех, кто назвал фильмы ужасов любимыми) – по выявлению особенностей влияния фильмов ужасов на тревожность, агрессивность и личностный смысл в зависимости от эстетического уровня этих фильмов.

Выбор диагностических показателей обусловлен как психологическими, так и социальными обстоятельствами. Высокий уровень агрессивности общества является одним из критериев его нестабильности. Значительный уровень агрессивности человека является показателем его психического неблагополучия. Агрессивность, мера которой превышает допустимую культурой, есть деструктивная сила, энергией которой разрушается как общество, так и отдельная личность.

Склонность к проявлению открытой агрессии в поведении человека обуславливается сложным комплексом психологических, социально-экономических, этических причин. Факторами, оказывающими влияние на повышение уровня агрессивности, являются социально-политическая неопределенность, экономическое неравенство, низкий уровень общей культуры, формируемый, в частности, средствами массовой информации.

В качестве стимульного материала в нашем исследовании использовались два текста: фильм «Сияние» режиссера Стенли Кубрика и «Ганнибал» Ридли

Скотта. Экспертная оценка (наличие профессиональных наград) и психологический анализ в соответствии с уровневой дифференциацией С. Кинга позволили отнести первый фильм к высокому эстетическому уровню, второй – к низкому. При этом оба фильма очень популярны в зрительской среде. Диагностика проводилась с помощью опросника Баса-Дарки (первичная) и проективной методики Hand-test; временной промежуток между просмотром первого и второго фильма составил два месяца.

Индекс агрессивности, выявленный у участников эксперимента до его проведения, превышал норму у 62% школьников. После просмотра ими фильма С. Кубрика этот показатель снизился до 45%, что является статистически значимым. После просмотра фильма «Ганнибал» высокий уровень агрессивности был выявлен у 69% подростков. Таким образом, предположение о том, что эстетический уровень фильма оказывает влияние на аффективную сферу подростков, подтвердилось.

Снижение агрессивных состояний у подростков в результате просмотра фильма ужасов, соответствующего высокому эстетическому уровню, может объясняться сложной структурой эстетических реакций: «эстетическое переживание на самом деле двухслойно: на волне эстетических переживаний разворачивается изживание заблокированных жизненных желаний» [23, с. 105]. Причем, чем значительнее эстетический уровень художественного произведения, тем сильнее снижающий психологическое напряжение эффект.

Другим диагностическим показателем, использованным в процессе исследования в качестве маркера психологических изменений, вызванных восприятием фильмов, являлся личностный смысл.

Психическая организация человека представляет собой специфическим образом упорядоченную психосемиотическую структуру. В качестве системообразующего фактора данной структуры рассматриваются различные ее элементы; мы, вслед за В. Франклом, считаем таким фактором личностный смысл. Понятие «личностный смысл» используется во многих философских и психологических исследованиях, при этом авторы чаще всего избегают его четкого научного определения, что объясняется объективными сложностями: «...смысл имеет...природу Протея – он изменчив, текуч, многолик, не фиксирован в своих границах» [13, с. 4]. Определение личностного смысла как системы отношений человека к миру является нестрогим, но бесспорным; его можно использовать в качестве рабочего, так как определены способы развития и диагностики личностного смысла, понимаемого таким образом, а, следовательно, существует эмпирическое основание для проведения исследований по выявлению взаимозависимости смысла и других структурно-содержательных компонентов психосемиотической организации человека.

Понятие личностного смысла разрабатывалось в трудах А. Н. Леонтьева. Различая понятия значения и смысла, ученый связывает первое с

общественно-историческим обобщением действительности, второе – с личным: «Мое отношение к значению... сообщает ему смысл. В смысле кристаллизуется, следовательно, мое отношение к предмету. В значении кристаллизуется общественно-историческое отношение. Значение поэтому относительно константно..., смысл динамичен. Смысл, следовательно, есть «значение для меня значения». Исторически смысл переходит в значение. Может быть (осознание!) значение смысла, смысл смысла» [12, с. 167].

Развитие личностного смысла, как известно, продуктивно лишь в процессе общения. При этом общение мы понимаем в семиотическом контексте – как общение текстов. Текст представляет собой любую смыслосодержащую реальность, репрезентирующую себя посредством знаковой системы. Текстом является человек, произведение художественной или научной литературы, музыкальное, скульптурное... природа и любое другое явление действительности, имеющее для коммуникатора значение и вступающее с ним в процесс смыслового диалога. В нашем исследовании в качестве смыслонаращивающего семиотического текста выступает текст фильма.

Процесс семиозиса, изменяющего смыслы коммуникаторов, сложен и неоднозначен; процессуальный механизм трудно поддается теоретическому объяснению и эмпирическому исследованию. Это обусловлено, в частности, тем, что «смысл обладает странным свойством: тотальность смысла, или весь смысл, дается разом и целиком, с другой стороны, никакой смысл невыполним в реальном пространстве и времени... смысл все время лишь вырабатывается, и момент свершения событий по своему смыслу непрозрачен» [18, с. 290]. Однако то обстоятельство, что смыслы формируются в процессе инкультурации, позволяет предположить значимость эстетического уровня текста для его влияния на смысловую сферу человека.

Исследование уровня выраженности личностных смыслов у участников эксперимента до и после просмотра ими фильма Стенли Кубрика «Сияние» осуществлялось с помощью «Методики предельных смыслов» Д. А. Леонтьева. Анализ результатов исследования показал, что значимые различия выявлены по показателю «индекс децентрации» (уровень статистической значимости 0,01). Это позволяет сделать вывод о том, что уменьшилась концентрация подростков на внутриличностных проблемах, произошло расширение, обогащение смыслового пространства. Таким образом, можно резюмировать, что эстетический уровень произведения искусства оказывает значимое позитивное влияние на смысловую сферу человека. Причем основным механизмом этого влияния является рефлексия, которая наполняет жизнь смыслом, способствует ее осмыслению в контексте бытия: «она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы» [24, с. 366].

Фильмы ужасов не продуцируют ужас сами по себе. Воссоздавая образы, вызывающие у человека тревогу и страх, они создают более или

менее гармоничную модель реальности, причем степень энтропии зависит от эстетического уровня фильма. Понимание реальности – путь развития личности: «воссоздать себя – это значит не только работать над собой..., но и выслушивать Реальность, встроиться в дискурс, высвободить место для встречи с самим собой, высшими силами, Богом; вообще, каждое свое усилие сверять с усилиями иных сил и реальностей» [22, с. 222].

Характер семиозиса определяет эффективность смыслового обогащения коммуникаторов, которыми в случае телекоммуникации являются зритель и текст кино. В процессе семиозиса осуществляется трансляция знаковых (культурных) содержаний: «Культура семиотична... кроме нее никаких иных путей к смыслу мы не имеем» [25, с. 273]. Системообразующим элементом культуры является эстетика [4]. Следовательно, эстетический уровень текста обусловит культуросозидающую, смыслопорождающую эффективность телекоммуникационного семиозиса.

Фактором, сдерживающим проявление любых деструктивных форм поведения, является уровень культуры общества в целом (макроуровень) и каждого человека в отдельности. Культура представляет сложную многокомпонентную структуру, содержательными элементами которой являются этика и эстетика. Степень усвоения индивидом этических норм и эстетических представлений в значительной степени определяет не только уровень его культуры, но и уровень психического благополучия.

При относительности полученных результатов (абсолютных при современном уровне диагностического инструментария быть не может), очевиден более позитивный процесс развития личности при общении с художественным текстом, имеющим объективную эстетическую ценность. Думается, этот вывод бесспорен, адекватен культуре, и нуждается в осмыслении не только учеными-психологами и педагогами, но и «дирижерами» современных средств массовой информации.

### Библиографический список

1. **Барабин, В. В.** Психосемиотические аспекты исследования языка практической деятельности // Психосемиотика познавательной деятельности: Межвузовский сб. науч. трудов – М.: МГЗПИ. 1988.- Вып.2. – С. 84-92.
2. **Вундт, В.** Проблемы психологии народов // Преступная толпа.- М.:..., 1998.
3. **Выготский, Л. С.** Проблемы развития психики // Собр.соч.в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983, Т. 3
4. **Диденко, В. Д.** Духовная реальность и искусство: эстетика преображения. – М.: Беловодье, 2005.
5. **Дильтей, В.** Описательная психология // История психологии: Тексты. / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 319–346.
6. **Жинкин, Н. И.** Избранные труды. Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике.- М.: Лабиринт, 1998.
7. **Зинченко, В. П.** Психология на качелях между душой и телом // Человек.

2005. – №3. – С. 92–102.

8. **Зинченко, В. П., Моргунов Е.Б.** Человек развивающийся. Очерки российской психологии.- М.: Тривола, 1994.

9. **Каранозова, Л. М.** Психосемиотика рефлексии: некоторые вопросы методологии // Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвузовский сб. науч. трудов – М.: МГЗПИ.1988. – Вып.2. С. 79-83.

10. **Кинг, С.** Пляска смерти / пер. с англ. – М.: Изд-во АСТ, 2001.

11. **Коул, М.** Культурно-историческая психология: наука будущего.- М.: Когито-Центр, ИП РАН, 1997.

12. **Леонтьев, А. Н.** Философия психологии: Из научного наследия. – М.: МГУ, 1994.

13. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.

14. **Ломов, Б. Ф.** Системность в психологии. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

15. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2004

16. **Лотман, Ю., Успенский Б.** О семиотическом механизме культуры // Тр. по знаковым системам. – Тарту: ТГУ, 1971.

17. **Мамардашвили, М. К.** Лекции по античной философии. – М.: Аграф, 1997.

18. **Мамардашвили, М. К.** Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000.

19. **Махлина, С.** Семиотика культуры и искусства: Словарь – справочник в двух книгах. – СПб.: Композитор, 2003, Кн.2

20. **Петровский, А. В., Ярошевский М.Г.** Теоретическая психология. – М.: Академия, 2003.

21. **Постмодернизм.** Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.

22. **Розин, В. М.** Личность и ее изучение. – М.: Едиториал УРСС, 2004.

23. **Розин, В.** Семиотические исследования. – М.: ПЕР СЭ; – СПб.: Университетская книга, 2001.

24. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.

25. **Философский энциклопедический словарь.** – М.: Сов. энциклопедия, 1989.

26. **Руднев, В. П.** Прочь от реальности: Исследования по философии текста. – М.: Аграф, 2000.

27. **Эко, Умберто.** Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: Симпозиум, 2004.

28. **Price-Williams, D.R.** Explorations in Cross – cultural Psychology. San Francisco: Chandler and Sharp, 1975.

*УДК 370.018*

***К. В. Мамус***

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К УЧАСТИЮ**

## В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ жизнедеятельности человека возможен в том числе и через профессиональную деятельность, которая является для него наиболее значимой в образе жизни и определяет его образ мира. Однако только этой сферой ни деятельность вообще, ни образ жизни, ни образ мира не ограничиваются. Дополнением, формирующим полную картину, вполне может выступать социокультурная деятельность, в которую оказывается включенным так или иначе в различные периоды жизни любой человек. В связи с этим особую значимость приобретает проблема исследования среды, влияющей как на профессиональное самоопределение, так и на социокультурное развитие личности в различных специфических условиях.

У молодого человека, участвующего в общественно-активной жизни в период студенчества, вначале большую долю занимает социокультурная, общественная, работа, а затем постепенно происходит переход к профессиональной деятельности.

Его «рабочее место» в этот период – класс, школа, театр, центр детского творчества, студенческие строительные отряды, художественная самодеятельность и другие формы социально-культурной деятельности, предполагающие эмоциональную насыщенность и высокий процент стресс-факторов в течение длительного времени, требующие определенного психофизического напряжения, способности действовать в экстремальных ситуациях. Условия, в которых он осуществляет свою социокультурную деятельность, вполне можно назвать особыми и рассматривать как специфический образ жизни, оказывающий существенное влияние на формирование образа мира молодого человека, а в конечном счете, и на будущую профессиональную деятельность.

При гармоничном сочетании профессиональной и социокультурной деятельности формируется социально зрелая личность, с высокой мировоззренческой, профессиональной и нравственной культурой. Если выпадает какая-либо составляющая, то может наступить период либо профессионального выгорания, либо перенасыщения общественной работой.

Об этом феномене говорят не только результаты достаточно большого количества исследований, но и уже устоявшиеся тенденции. Исследования указанного феномена и предложение способов разрешения выявленного противоречия, санации его раннего развития означают выход на проблемы личностного благополучия человека в профессии, продление активной жизни, что, безусловно, является важным для каждого человека. Этим собственно и определяются актуальность и необходимость обращения к этой проблеме.

Мы в своем исследовании исходим из того, что в рамках теории психологических систем [1; 2; 3] человек рассматривается как сложная самоорганизующаяся психологическая система. Это позволяет рассматривать

самоопределение личности (в том числе и профессиональное) наряду с процессами самоактуализации, саморегуляции, саморазвития, как одну из форм самоорганизации системы. Содержание профессионального самоопределения как деятельности составляют цели в сознании человека, особенности его саморегуляции, владение средствами, особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе профессиональных отношений.

Нам представляется, что процессы, характеризующие будущую профессиональную деятельность, во многом начинают формироваться на школьной скамье, в студенческой жизни, когда молодые люди не по профессиональным обязанностям, а по зову души включаются в различные формы социокультурной, общественной деятельности.

В контексте профессионального развития в качестве интегрального показателя, характеризующего жизнедеятельность в профессиональной сфере и отражающего наиболее важные для нее показатели, могут быть приняты успешность социокультурной деятельности и удовлетворенность профессиональным выбором. Успешность человека в профессии, определяемая на основании объективных (эффективность деятельности, выраженность личностных характеристик, необходимых для успешной профессиональной деятельности) и субъективных (адекватность оценки себя как профессионала и удовлетворенность трудом и профессией в целом) критериев, может выступать как результат профессионального самоопределения.

На успешность профессиональной деятельности влияют и удовлетворенность избранного пути, и реализация ожиданий от получаемой профессии. В современной педагогике и психологии профессиональное самоопределение представлено как акт деятельности и процесс. Акт самоопределения рассматривается как в связи с определенными этапами (выбором профессии, получением соответствующего образования), так и с процессами, характеризующими профессиональную деятельность (принятие решений, посредством которых происходит соотнесение собственно личностных возможностей с требованиями профессии и социокультурной ситуации, способы взаимодействия с объектами деятельности, перспективы саморазвития и т. д.).

В качестве продуктивных показателей профессионального самоопределения могут рассматриваться такие, как «образ жизни человека» и «профессиональный образ мира». **Профессиональное самоопределение понимается нами как непрерывный процесс взаимодействия конкретного человека с окружающей его действительностью, представленной в содержании профессиональной деятельности, процесс, который обеспечивает установление ценностно-смыслового соответствия профессионального образа мира и образа жизни, определяемого профессией.** Ценностно-смысловое соответствие или несоответствие в системе «образ мира – образ жизни» профессионала определяет степень адекватности профессионального самоопределения.

Показателем активности профессионального самоопределения является успешность в профессии. Успешность, как нам представляется, начинается с осознанности выбора своего жизненного пути и профессии в том числе. В качестве основных причин выбора профессии студенты называют советы родителей (24%); каждый четвертый первокурсник и 41% выпускников указывают, что на их выбор повлияли учителя школы, которую они закончили. Важными мотивами выбора профессии были названы гуманистический характер профессии (32%), возможность постоянного самосовершенствования (31%). Особенно этот показатель характерен для начинающих студентов (41%), а выпускники, по-видимому, теряют такую надежду, поскольку подобных ответов на выпускном курсе лишь 21%.\*

Очевидная неосведомленность молодежи о реальном социально-психологическом самочувствии врача, работника культуры, учителя или другого специалиста в социальной и культурной сфере, их месте на лестнице социального престижа приводит к тому, что 39% первокурсников связывают эти профессии с хорошими заработками. К выпуску такие иллюзии остаются лишь у 13%.

Примечательно, что верящих в возможность самостоятельно планировать свой график свободного времени не так много (15%), и это мнение практически не меняется в течение всего срока обучения.

На каждого четвертого студента (25%) при выборе своей будущей специальности повлиял престиж профессии, хотя этот показатель у первокурсников в три раза выше, чем у выпускников. По окончании вуза студенты начинают понимать, что пока в нашем обществе полученная ими профессия не престижна. С годами престиж профессий, связанных с социокультурной деятельностью действительно падает, а это сказывается и на отношении студентов к избранной ими специальности: если на первом курсе считают своим призванием профессию, связанную с социокультурной деятельностью, 59% студентов, то к четвертому – 40%, а среди выпускников таких лишь 23%.

Особенности развития личности работника, занятого в сфере, определяемой профессиональной социокультурной деятельностью, зависят не только от внешних воздействий, но и от ценностно-смыслового содержания деятельности конкретного человека. Объективное содержание социокультурной деятельности может не соответствовать тому значению, которое оно имеет для профессионала. Этим может быть объяснена вариативность поведения людей в одних и тех же ситуациях, связанных с социокультурной деятельностью.

Анализ жизненных планов студентов показывает, что они, прежде всего, связаны с ориентацией на творческий труд. Среди опрошенных, по крайней мере, 41% отмечают такое желание. Третья часть (около 33%) опрошенных отметили, что избранная профессия предоставляет возможность работать с людьми. Часть обучающихся (30%) связывает свое будущее с ориентацией

на занятие независимого положения в обществе, обеспечение самостоятельности. Характеристика жизненных планов студентов существенно дополняется анализом их установок на высокопрофессиональный труд (17%), развитие своих способностей и дарований – (20%). В этом, прежде всего, видят смысл жизни некоторые будущие работники социокультурной сферы. Примечательно, что студентов-старшекурсников характеризует и отличает от первокурсников желание высокопрофессионально трудиться (21% и 13%), обеспечить для себя и своих близких материальный достаток (13% и 5%). К старшему курсу у части студентов появляется желание стать известным и популярным, посвятить жизнь своему делу (5-7%). Студенты довольно часто ориентируются на создание счастливой семьи, воспитание детей, при этом здесь нет существенных различий между первокурсниками (68%) и выпускниками (68,5%). Очень важным для себя считают студенты как можно больше узнать и увидеть интересного (60%).

Положительное отношение к профессии, основанное на общественно значимой мотивации, выступает как важное нравственно-деловое качество личности, обеспечивающее формирование активного профессионального интереса и удовлетворенности как во время обучения, так и в дальнейшей жизнедеятельности на благо общества и отдельной личности. Такие качества проще формировать у студентов учебных заведений, которые сделали свой выбор сознательно (46%), по призванию (38%), в соответствии с семейной традицией (8%). На вопрос: «Если бы вы сегодня снова выбирали вуз и факультет, повторили бы вы свой выбор?» – все без исключения первокурсники ответили: «Да, безусловно» или: «Пожалуй, да». Те же, кто пришел в вуз без учета собственных возможностей и специфики будущей профессии, полагаясь на косвенные побуждения (совет близких и родных, мнения знакомых и т. д.), уже с первого года обучения начинают сомневаться в правильности избранного пути. Вызывает беспокойство и тот факт, что к старшим курсам существенно увеличивается показатель признания ошибок при выборе профессии, неудовлетворенности избранной специальностью. Так, если на первом курсе таких среди опрошенных студентов обнаружены лишь единицы то на выпускном курсе уже 8% неудовлетворенных, а 18% «не вполне удовлетворенных». Это означает, что практически каждый четвертый выпускник покидает стены вуза без ожидаемого удовлетворения. Очевидно, если человек с отрицательными установками на труд все-таки попадает на производство, он не может не испытывать нервных стрессов хотя бы в адаптационный период. К тому же его пребывание на рабочем месте таит в себе социальную опасность: человек, работающий без души,

---

\*Примечание. Здесь и далее представлены результаты психолого-педагогического и социологического мониторинга, регулярно проводимого Поликультурным научно-образовательным центром с участием автора в различных учебных заведениях Алтайского края, где предпринята попытка исследования проблем профессионального самоопределения, удовлетворенности профессией, соотношения образа жизни и профессионального образа мира.

вряд ли может приносить благо обществу в своей профессиональной сфере: воспитывать талантливых учеников, лечить пациентов или осуществлять социально-культурную деятельность.

В самооценке себя как профессионала в социокультурной деятельности каждый четвертый из опрошенных считает, что работает хуже, чем мог бы, потому что личные проблемы отнимают много сил и времени. Многие (44%) опрошенные в 2005 г. работники социокультурной сферы связывают это с тем, что вынуждены подрабатывать, чтобы улучшить свое материальное положение; 78% отмечают перегруженность основной работой, а 72% – истощение физических и психических сил. Вместе с тем большинство из них высоко оценивают свои профессиональные качества: 65% считают себя хорошим профессионалом, еще пять – отличным и только 25% – посредственным. Оценки своих коллег несколько сдержаннее, но, тем не менее, достаточно высоки: 54% оценивают их профессиональные качества на «хорошо», 5% – на «отлично», 27% – «удовлетворительно» и 2% – «неудовлетворительно» (при 1% неудовлетворительных самооценок).

Вообще неудовлетворенность собой как профессионалом имеет самый высокий уровень среди других показателей, описывающих социально-психологическое самочувствие работников социокультурной деятельности. Они менее всего склонны видеть причины кризисной ситуации в культурной сфере и неудовлетворительном состоянии дел в конкретном учреждении, в себе, в своей профессиональной несостоятельности, в своем отношении к труду, понимании смысла и предназначения своего труда. По данным опросов и наблюдений, лишь небольшая часть (от 10 до 15%) способна критически отнестись к собственному опыту. Наши исследования в 2005 году подтверждают результаты, полученные В. А. Сластениным в середине 90-х годов XX века в отношении учителей о том, что для большинства учителей, а по нашим данным и работников социокультурной сферы собственный опыт является едва ли не единственным ориентиром в определении целей и задач работы, главным источником представления о них, ведущим критерием в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. «По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, и консультации методистов, и педагогическую литературу и др.» [4, с. 88]. Думается, в этом кроются глубинные корни традиционализма, однобокости в понимании профессионализма и господствующего консерватизма, когда целью и призванием считается что угодно (план, программа, знание предмета, объем информации и т. п.), но не сформированная личность, ее жизненная позиция в отношении к собственной истории и своему народу, своему труду и другим людям и т. д.

Формирование образа мира профессионала определяет формирование определенного образа жизни. Становясь суверенной личностью, т.е. лично-

стью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, профессионал получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира. В разрешении противоречия между образом мира и образом жизни проходит и сама жизнь человека. Профессиональная деятельность может оказывать негативное, деформирующее влияние на развитие личности, одним из проявлений которого является развитие профессионального выгорания. В основе его лежит ценностно-смысловое несоответствие в системе «образ мира – образ жизни» профессионала. Риск профессионального выгорания тем выше, чем больше личных затрат (материальных, физических, эмоциональных) требует профессиональная деятельность от человека.

Рассогласованность в уровнях удовлетворенности профессией и конкретной работой, самооценок профессионализма и общественного мнения о качестве выполняемой работы и ее социально-культурной значимости является важнейшей причиной нравственного дискомфорта профессионала. В таких «затянувшихся» во времени социально-культурных условиях довольно ярко проявляется феномен – «профессионального выгорания».

Процесс подготовки специалистов в социокультурной сфере, отвечающих современным требованиям, сдерживается рядом принципиальных обстоятельств, которые также влияют на синдром профессионального выгорания. Это происходит уже на стадии начальной профессиональной деятельности, когда осуществляется профессиональная подготовка: наблюдается падение интереса к профессии, неудовлетворенность социально-психологическим самочувствием, ощущение дисгармонии между образом жизни и профессиональным образом мира.

**К факторам, способствующим данным обстоятельствам в первую очередь можно отнести:**

- несоответствие современного уровня образования и подготовки кадров для социокультурной сферы социально-экономическим и общественно-политическим преобразованиям в стране;
- недостаточный учет мирового опыта;
- слабость научной разработки проблем организации управления и подготовки кадров, координации исследований;
- несбалансированность гуманитарных и технократических, глобальных и региональных (национальных) направлений в процессе обновления содержания, форм и методов образования;
- несовершенство систем профориентации и диагностической службы отбора абитуриентов в соответствующие учебные заведения;
- ограниченность финансирования оплаты труда, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в социальной и культурной сфере;
- отсутствие в течение длительного времени обязательной государственной системы повышения квалификации и переподготовки кадров.

Выявленные обстоятельства подтверждают актуальность исследования профессионального самоопределения и удовлетворенности, их влияния на психологическое самочувствие в период профессиональной подготовки и осуществления профессиональной деятельности. Все это вызывает необходимость более тщательного и глубокого изучения проблемы подготовки кадров и принятия мер по их совершенствованию.

Профессионалы в зависимости от успешности в профессии (имеется в виду субъективное ощущение успешности) в особых условиях труда используют различные стратегии сопротивления стресс-факторам в профессиональной деятельности. Так, успешные идут по пути экономии ресурсов, условно-успешные повышают личные затраты в труде, работая «вопреки...», а неуспешные склонны уменьшать личные затраты, отстранялись от труда и, следовательно, снижая его эффективность. Это не только влияет на формирование социальной зрелости самого работника, но и отрицательно сказывается на результатах его профессиональной социокультурной деятельности, вносит еще большую дисгармонию в диадку образ мира – образ жизни.

Таким образом, постоянный мониторинг социально-психологического самочувствия работников социокультурной сферы показывает, что адекватность профессионального самоопределения необходимо рассматривать с учетом таких интегральных показателей, как «образ мира», «образ жизни», «профессиональное выгорание» и «осмысленность жизни». В случае адекватного профессионального самоопределения (в группе успешных) отмечается высокий уровень осмысления жизни, соответствие ценностно-смысловых оснований труда людей требованиям профессии, включенность в активную профессиональную и общественную деятельность, т.е. активный образ жизни. Одновременно появляется ряд симптомов профессионального выгорания, которые выступают, скорее, в качестве защитной реакции в ответ на сложные условия труда.

### Библиографический список

1. Ключко, В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999.
2. Ключко, В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. – №8-9. – С. 7–12.
3. Краснорядцева, О. М. Психодиагностический практикум. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1999. – 96 с.
4. Сластенин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

УДК 370.018:378

*Ю. В. Орсаг*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ДЕТЕЙ,  
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ  
ДЕТСКОГО ДОМА**

Государственное образовательное учреждение «Великоустюгский детский дом №1» – одно из старейших интернатных учреждений Северо-Западного региона, его история насчитывает более 120 лет. В 1885 году великоустюгский купец Василий Иванович Костров открыл рукодельни для малолетних девочек-сирот, где первые выпускницы – семнадцать девушек – получили не только достойное образование и воспитание, но и профессиональную подготовку к самостоятельной жизни, все они научились женскому рукоделию, портному мастерству и кружевоплетению.

Традиции профессионально-трудового воспитания поддерживаются и современными специалистами учреждения. В детском доме проживает 18 воспитанников (что составляет 29% от общего числа детей), получающих начальное и среднее профессиональное образование. Их возраст от 15 до 18 лет. Сфера профессионального выбора достаточно разнообразна: мастера народных промыслов, повара-кондитеры, коммерсанты в торговле, автомеханики, судоводители, бухгалтер – экономист, учителя начальных классов, ветеринар, мастера строительных работ. Девушки и юноши являются учащимися и студентами городских профессиональных училищ и техникумов. В данный период происходит приспособление молодых людей к будущей профессии, к условиям профессионального учебного заведения и профессионального труда, осмысление влияния профессионального выбора на дальнейшую жизнь. Поэтому одной из приоритетных задач воспитания становится поддержка профессионального выбора воспитанников и получения ими профессионального образования, развитие и совершенствование социально-профессиональной компетентности и готовности к выполнению трудовых обязанностей.

Раннему юношескому возрасту присуще стремление к самосовершенствованию, что, с одной стороны, способствует профессионально-личностному росту юношей и девушек, однако, практика работы показывает, что побудить современного молодого человека, воспитанника детского дома, имеющего в большинстве случаев потребительское отношение к жизни, к самореализации

в профессионально-личностной сфере достаточно сложно.

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов для достижения практически любых целей воспитания. Среди них методы стимулирования, способствующие побуждению воспитанника к осознанному самостоятельному действию и самоутверждению. В их числе и соревнование, возникшее еще в древности, активно применяющееся в педагогике прошлых десятилетий, но из-за его недостаточно верной интерпретации в настоящее время считающееся малоупотребимым и малоэффективным. Однако, этот метод в практике работы с воспитанниками детского дома юношеского возраста (зачастую инертными, недостаточно инициативными, не стремящимися к лидерству, неготовыми к конкурентной борьбе на современном рынке труда) заслуживает наибольшего внимания, так как:

- погружает воспитанников в конкурентную борьбу, присущую современному рынку труда и занятости, и заставляет готовиться к жизни со всей серьезностью;
- способствует социальному закаливанию, дает личное моральное удовлетворение и вырабатывает определенные способы стрессоустойчивости, преодоления недостатков, новые стимулы для роста и приложения больших усилий;
- удовлетворяет естественную потребность молодого человека – утверждение себя среди окружающих и присущее стремление современных юношей и девушек к приоритету и первенству;
- инициирует к самоанализу собственных достижений и достижений других людей.

Чтобы соревнование имело длительный эффект и создавало условия честной, принципиальной борьбы и способствовало личностному росту, необходимо соблюдение целого ряда условий и требований, которые представим на основе практического опыта разработки и реализации в детском доме смотра-соревнования профессионально-личностных достижений «Прояви себя!».

### ***1 условие. Организация соревнования – основа его эффективности!***

Данный период включает в себя:

- создание организационного комитета, основной задачей которого становится разработка положения о смотре-соревновании;
- обсуждение проекта положения в педагогическом и детском коллективах;
- проведение конкурса на самое точное и интересное название смотра-соревнования;
- выпуск первого информационного листа (газеты), объясняющего в доступной для участников форме содержание и направленность смотра-соревнования.

В детском доме был создан оргкомитет (зам. директора по учебно-

воспитательной работе, педагог-организатор, педагог-психолог, воспитатель, выпускница детского дома), на заседании которого определились цели и задачи смотра-соревнования, участники и сроки проведения, содержание деятельности и критерии оценки, подведение итогов и награждение. Смотр-соревнование получил название «Прояви себя!», означающее как задачи, так и основной девиз-призыв для каждого участника. Члены организационного комитета провели разъяснительную работу с коллективом. Педагогам обозначили их роль в смотре-соревновании, как организаторов условий для развития профессионально-значимых качеств воспитанников, составляющую:

- организацию профессионально ориентированных творческих дел;
- включение воспитанников в активную трудовую деятельность и профессиональные пробы;
- трудоустройство учащихся в каникулы на производственные предприятия;
- привлечение юношей и девушек к деятельности в детских и молодежных общественных организациях, к выполнению общественных поручений.

Каждый воспитанник получил ярко оформленный информационный лист «Прояви себя!» со следующими рубриками: «Старт соревнования «Прояви себя!» (положение о конкурсе и разъяснения участникам), «Что такое победа, достижение, успех?» (справочный материал из толкового словаря), «Биржа профессиональных проб» (предложение пробы себя в получаемой профессии в условиях детского дома), «Лидеры сегодняшнего дня» (о тех учащихся, кто показывает успехи в учебе, труде, общественной деятельности), «Где и как можно себя проявить?» (предложения по временному трудоустройству на шефствующие предприятия, объявления о профессионально ориентированных мероприятиях).

## ***2 условие. Интерес к содержанию смотра-соревнования – степень к успеху!***

Содержание соревнования необходимо сделать достаточно трудным, но увлекательным. Пункты, характеризующие деятельность, направленную к достижению успеха, конкретными, а результаты их выполнения можно оценить, сравнить и наглядно представить.

Каждый воспитанник детского дома (учащийся профессионального учебного заведения) в ходе смотра-соревнования имеет возможность в соответствии с достижениями в трех направлениях деятельности (учебной, профессионально-трудовой, общественной и творческой) получить условные баллы в личный лист достижений «Прояви себя!». Свои личные достижения воспитанник сам сообщает статисту смотра – конкурса, который вносит результаты (через условное обозначение) в лист достижений. Статист выбирается в каждой группе учащихся, он регистрирует успехи в рабочую тетрадь и раз в неделю вносит их в лист достижений, оформленный

Лист достижений выглядит следующим образом (см. табл. 2).

281

Таблица 1

**Сфера проявления себя участниками смотра-конкурса**

Таблица 2

**Пример листа достижений «Прояви себя!» (заполняется ежемесячно)**Фамилия, имя *Денис П.*Месяц *март*

| Число месяца                          | 1  | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15     |    | итог |
|---------------------------------------|----|--------|--------|--------|--------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|------|
|                                       | 16 | 17     | 18     | 19     | 20     | 21     | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30     | 31 |      |
| Учебная деятельность                  |    |        |        |        |        |        |    |    |    | лп | лп | лп | лп | лп | лп     |    | 8    |
|                                       |    |        |        |        |        |        |    | лк |    |    |    |    |    |    | лу     |    |      |
| Профессионально-трудовая деятельность |    | дп. п. | дп. п. | дп. п. |        |        |    | до | дп | до |    |    |    |    |        |    | 12   |
|                                       |    |        |        |        | дп. п. | дп. п. |    |    | до | до |    |    |    | ду | дп. м. |    |      |
| Общественная творческая деятельность  | зс | зс     | зс     |        |        |        |    |    |    |    |    |    |    |    |        |    | 4    |
|                                       |    |        |        |        |        |        |    |    |    |    |    |    |    |    | дп     |    |      |

Большое значение в ходе смотра-соревнования приобретают профессиональные пробы – это профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствующее получению умений и навыков в выбранной профессии. Успешность (или не успешность) выполнения профессиональных проб позволяет судить о возможности освоения будущей профессии.

Следует отметить, что в нашей практической работе профессиональные пробы осуществлялись в реальной деятельности, их важнейшей задачей являлось включение воспитанников в естественные трудовые отношения, формирование готовности к самостоятельной организации и выполнению трудовых поручений.

Профессиональная проба оформляется на листе – задании, в который входит:

- задание для профессиональной пробы;
- сроки выполнения;
- инструкция к выполнению;
- место для оценки;
- фамилии педагогов или сотрудников, выполняющих роль производственного контролера и оценивающих результат.

Приведем пример бланка для профессиональной пробы будущего повара-кондитера Степана Е.

**Профессиональная проба**

Организация воспитательной работы в группе учащихся юношеского возраста также становится условием, способствующим улучшению результатов участников смотра-соревнования «Прояви себя!». Проводятся творческие мероприятия, направленные на проверку сформированности профессиональных качеств, например, игра – смотр «Я – первокурсник», конкурс профессионального мастерства «Это мое дело», встреча – конкурс «Моя самая мужская профессия», дискуссия «В защиту профессии» и другие. Такие мероприятия дают возможность в наибольшей степени продемонстрировать свои профессиональные возможности и получить заслуженный

**Участник конкурса «Прояви себя!»:** Стасов Е  
**Задача:** Иметь опыт работы  
**Срок выполнения:** 28 – 30 сентября  
**Инструкция:**  
 1 Составить рецепт пирога  
 2 Рассчитать количество необходимых ингредиентов (погрешность не допускается)  
 3 Выполнить и получить результаты по рецепту  
 4 Иметь опыт  
 5 Представить сформировавшийся результат своего стола в соответствии  
**Выполнено по адресу:**  
**Подпись контролера:** шеф-повар Марина Фадеева

Представленная проба предназначена для учащегося 2 курса профессионального лица, который получает профессию повара-кондитера. Как можно увидеть, профессиональная проба предполагает не только самостоятельную организацию трудового процесса (выполнение приготовления пирога), но и подготовительную работу: составление рецепта, калькуляцию, подготовку необходимых продуктов. В 1 этап пробы входит лабораторно-практическое занятие, требующее проведение расчетов, изучение специальной литературы, консультации со специалистом, на 2 этапе идет моделирование профессиональной деятельности (приготовление пирога), на 3 этапе – творческое задание (оформление стола).

В ходе реализации профессиональной пробы воспитанник закрепил знания и умения, приобретенные на производственной практике, а также получил самостоятельность для своих профессиональных действий. Выполняя выше представленное задание, будущий повар – кондитер проверил свои навыки владения специальными профессиональными орудиями труда, оборудованием, знания по технике безопасности, по санитарно-гигиеническим требованиям к процессу приготовления; укрепил навыки работы с кулинарным рецептом, с использованием и обработкой продуктов питания, закрепил знания калькуляции, расчета и соотношения норм продуктов на определенную порцию. Профессиональная деятельность повлияла и на развитие психических качеств: памяти, линейного глазомера, концентрации внимания, а также личностных способностей: аккуратности, художественно-эстетического вкуса, сосредоточенности.

Организационный комитет конкурса определил одного педагога, который создал «Биржу профессиональных проб» и в течение месяца учащиеся могли получить любое количество заданий, за что естественно получали дополнительные баллы в лист достижений. Кроме того, один из воспитанников взял на себя оформление проб в компьютерном варианте, поэтому листы-задания стали красочными, инструктажи иллюстрированными, а это еще в большей мере привлекло внимание к выполнению профессиональных поручений.

### **3 условие. Подведение итогов – толчок к самосовершенствованию!**

Механизм подведения итогов и определения победителей является важнейшим условием смотра-соревнования и лучше сделать его наглядным.

Участники смотра-соревнования «Прояви себя!» в конце каждого месяца получают итоговый лист, где в форме диаграммы по каждому виду деятельности обозначено количество полученных условных единиц, а также указывается личный рейтинговый номер за месяц. Итоговые листы оформляются на бланках небольшого размера и, если сравнивать с реальными трудовыми отношениями, представляет из себя прототип «расчетного листка» к заработной плате.

Использование диаграмм в итоговом листе объясняется тем, что это достаточно наглядно и удобно для сравнения и мониторингового исследования (см. рис. 1).

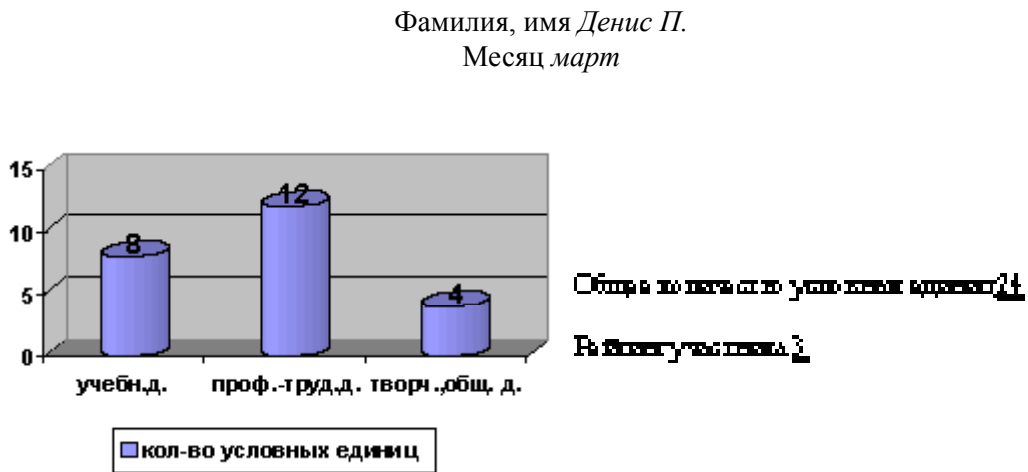


Рис. 1. Пример итогового листа участника конкурса «Прояви себя!»

/ Г. В. Семья. – М.: СИМС, 2003. – 136 с.

3. **Твоя профессиональная карьера:** Учеб. для 8 – 11 кл. общеобразоват. учреждений / М.С. Гуткин [и др.]; под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 1998. – 191 с.

В конце каждого месяца подводится рейтинг (индивидуальный числовой показатель оценки достижений) участников смотра-соревнования, выпускается компьютерный информационный лист «Прояви себя!» с рубриками: «Мой рейтинг» (освещаются итоги месяца), «Я студент – практикант» или «Один день моей практики» (рассказ о производственной практике), «О том, где и как я учусь» (информация о профессиональном учебном заведении и интересных событиях в учебно-профессиональной деятельности), «Биржа профессиональных проб» (какие профессиональные пробы были востребованы в месяце, анализ занятости детей и успехи, предложения на следующий месяц), «Деловые советы» (справочный материал из трудового законодательства), «Сравни себя с собой вчерашним» (информация о тех юношах и девушках, кто не занимает в рейтинге призовые места, но делает первые успехи и показывает положительную результативную динамику личностного роста), «Коллючее объявление» (в лаконичной форме и с доброй иронией объявляются замечания тем, кто в недостаточной мере смог себя проявить либо не заметил своих успехов).

**4 условие. Награждение победителей – приятный настрой, положительные эмоции, повышение ответственности!**

В конце каждого месяца проводится сбор – итог соревнования, где награждаются победители, объявляется рейтинг и вакансии профессиональных проб.

Организационный комитет смотра-соревнования, прежде чем определять награды, провел опрос среди учащихся, чтобы уточнить, какие именно призы (обязательно полезные для профессионально-личностного совершенствования) удовлетворят их в наибольшей степени. В списках призов на приоритетном месте оказались справочная литература по специальности, органайзеры, папки, предметы, необходимые в профессии, а также настольные лампы, канцелярские принадлежности, компьютерные диски. Учитывая организационного комитета подбирали дая благодарность оформлялась на специальном компьютерном бланке, а денежная премия вручалась в конверте с логотипом смотра-соревнования «Прояви себя!». Спонсорскую помощь для приобретения призов оказал Попечительский совет детского дома, с которым заранее была составлена и утверждена смета смотра-соревнования.

Наглядный материал и результаты работы показывают на эффективность смотра-соревнования в системе воспитательной работы образовательного учреждения, а самое главное – есть реальные достижения будущих профессионалов в осваиваемой профессии и личностном становлении.

### Библиографический список

1. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 368 с.
2. Семья, Г. В. Условия психологической и социальной защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

*О. Н. Белых***МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

Один из «Национальных проектов», который обозначил Президент России В. В. Путин, направлен на подъём сельского хозяйства. В последние годы на селе возникли и продолжают развиваться новые формы хозяйствования: фермерство, арендные хозяйства, кооперативные объединения и т. п. Для выполнения программы развития необходимы и соответствующие трудовые ресурсы.

Другой «Национальный проект» направлен на повышение уровня образования. Этот проект представляется важнейшим условием закрепления нового поколения сельских тружеников на земле, повышения уровня их жизни. Система образования на селе претерпела серьезные изменения, понесла тяжелый материальный и кадровый урон. В большинстве своем она превратилась в совокупность малокомплектных школ с немногочисленным контингентом учащихся, часто меняющимся и, в ряде случаев, недостаточно квалифицированным учительским коллективом. К тому же сельская малокомплектная школа испытывает недостаток в учительских кадрах. Между тем, как показывают официальная статистика, например, в Липецкой области, сельская школа остается одним из массовых видов образовательных учреждений.

Социальным гарантом успешного преобразования и развития аграрного сектора России является начатое реформирование образования, которым предусмотрено формирование нового назначения сельской школы на иной социально-экономической, культурно-исторической и нравственно-психологической основе. От результатов работы сельской школы в значительной степени зависят пути дальнейшего развития аграрного сектора, формирование нового мышления учащихся и их родителей. В Липецкой области руководители школ, учителя, педагоги ищут и апробируют рациональные пути и методы решения проблем сельской школы. На разных уровнях власти принимаются решения об усилении внимания к сельской школе, сельскому учителю.

Школа традиционно играет большую роль в демографической политике на селе, способствует оптимальному расселению людей, связанных с трудом на земле. История вымирания сел неразрывно связана с сокращением контингента учащихся сельских школ. Достаточно сказать, что в школах Липецкой

области за вторую половину XX в. число сельских школьников уменьшилось более чем наполовину. И налицо тенденция продолжения этого процесса.

Встает вопрос, что нужно сделать, чтобы этот процесс стал меняться в лучшую сторону? Как показал анализ имеющихся данных по Липецкой области, для этого недостаточно развитой сети дорог, улучшения жилищно-бытовых условий и современных форм организации сельскохозяйственного труда. Решение этой важной задачи требует возрождения современной, хорошо оборудованной школы. Однако программа возрождения села должна включать не только строительство новых сельских школ, укрепление материальной базы уже существующих, повышение должностных окладов учителям и другие меры, направленные на улучшение материального обеспечения школ и учительских кадров, но и подготовку специалистов, уровень компетентности которых будет соответствовать мировым стандартам. Подготовка учителя для работы в сельской малокомплектной школе является одной из важнейших проблем, касающейся развития сельской школы. Динамичное развитие системы образования, происходящие в ней процессы, требуют пересмотра и совершенствования сложившихся традиций преподавания в сельской школе и, соответственно, практики подготовки сельского учителя.

Для того, чтобы готовить специалистов соответствующего уровня для сельских школ, недостаточно опираться на сложившиеся в классических и педагогических университетах, педагогических колледжах традиции и методы подготовки учителей, необходимо изучить и использовать в учебно-воспитательном процессе знания о работе сельской школы, условиях жизни сельского социума, возможности применения новых подходов к профессиональному образованию.

Не следует забывать, что школа в сельской местности, как правило, является единственным образовательным учреждением по месту жительства учащихся, где они могут получить полное или основное среднее образование. В отличие от города на селе ученик «привязан» к конкретной школе, у него нет реальной возможности выбора образовательного учреждения. Это положение усугубляется отсутствием в социальной инфраструктуре села учреждений дополнительного образования, расширяющих образовательные возможности подрастающего поколения. Сельская школа призвана содействовать решению одной из ключевых проблем подготовки кадров для сельскохозяйственного производства – готовить школьников к сельскохозяйственному труду, прививать интерес к сельскохозяйственному производству, растить тружеников села, однако, это не должно ограничивать потребности сельских школьников, допускать более низкий их общеобразовательный уровень, по сравнению с городом. Образование детей в таких школах не должно быть «образованием второго сорта». Малокомплектные общеобразовательные школы нуждаются в особой организации учебно-воспитательного процесса, в специфических подходах к развитию личности ребёнка, учитывающих региональные, социально – экономические и другие особенности.

Сегодняшняя ситуация небезосновательно позволяет предположить, что будет возрастать кадровая потребность в сельских учителях. Эта тенденция продолжает усиливаться потому, что, несмотря на достаточное число выпускников, подготавливаемых классическими университетами, педуниверситетами и педколледжами, на село едут единицы.

В основном на селе остаются и работают выпускники, которые перед поступлением в университет оканчивали сельскую школу и постоянно проживали в сельской местности. В связи с этим, в результате целевого приема каждый год в ряд учебных заведений, например, в Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ЕГУ), зачисляются юноши и девушки, постоянно проживающие на селе. Однако этих мер явно недостаточно. Многим выпускникам сельских школ, поступающим по целевому назначению, из-за имеющихся пробелов в школьной подготовке, учеба дается намного тяжелее, чем городским. Получается как бы замкнутый круг: некачественное обучение в сельской школе порождает слабого выпускника, который за пять лет обучения в университете, зачастую, не получает полноценного образования, а значит, и квалификации; приходя на работу в сельскую школу, такой учитель готовит себе подобных. Этим во многом объясняется наличие в работе сельского учителя примитивизма, рутинных форм педагогического труда.

С целью преодоления этой практики, например, в ЕГУ им. И. А. Бунина организована довузовская подготовка сельских школьников, изъявивших желание связать свою судьбу с педагогической деятельностью: это и подготовительные отделения, и курсы «введения в специальность», и повторные школьные курсы по ведущим предметам. Однако основное изменение в процессе подготовки учителя для сельской школы должно претерпеть его содержание, подходы к методике изучения учебного материала. Организационные формы обучения и методика преподавания, которые хорошо зарекомендовали себя в городских школах, не всегда дают положительные результаты в сельских малокомплектных школах. Поэтому подготовка учителя для села должна иметь свои особенности и учитывать специфику будущей работы.

Одной из возможностей разрешения этой проблемы является повышение качества политехнической подготовки будущего учителя сельской малокомплектной школы. Под политехнической подготовкой мы понимаем процесс формирования знаний о наиболее общих способах деятельности, в данном случае в сфере сельскохозяйственного производства. Важнейшим условием процесса политехнического образования является межпредметная интеграция, т.к. политехнические знания и умения по своей сути представляют межпредметные системы.

Будущий учитель физики и математики сельской малокомплектной школы должен иметь необходимое политехническое образование, на основе которого он мог бы не только оперативно ориентироваться в сфере своей профессиональной деятельности, но и в жизни, адаптироваться в соответ-

ствии с новыми условиями, принимать верные решения в сложной обстановке; обладать достаточными специальными знаниями в избранной им профессии; знать особенности сельскохозяйственного производства; уметь отражать сельскохозяйственную направленность в содержании преподаваемых предметов; в профессиональной деятельности учитывать специфику образовательного процесса в сельской школе. Он должен понимать свою роль в процессе становления личности каждого ученика, видеть своё место в школьном коллективе.

По нашему мнению, политехническое образование будущего учителя физики и математики сельской малокомплектной школы представляет собой совокупный результат интеллектуального и профессионального развития студента в специально организованном педагогическом процессе освоения политехнических знаний и умений, опыта политехнической деятельности.

В процессе политехнической подготовки происходит формирование системы политехнических знаний. Политехнические знания выполняют функции теоретической и методологической основы по отношению к другим учебным знаниям, являются результатом синтеза субъективно нового знания, исходными компонентами которого выступают естественнонаучные, технические и технологические знания, личный опыт, ценностное отношение к результатам деятельности и взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса.

Политехническая система знаний является не только составляющей подготовки будущего учителя физики и математики сельской школы, а представляет её основу, опирающуюся на межпредметные связи различных дисциплин. Систему межпредметных связей необходимо конструировать, учитывая особенности сельской жизни, природное окружение. Эта направленность обеспечивается тем, что в основе знаний о сельскохозяйственном производстве и его организации лежат закономерности и понятия многих наук. Эти знания формируются в процессе синтеза исходных знаний при соблюдении определенных условий. Например, синтез знаний физики и генетики инициировал продуктивные открытия генной инженерии, что обеспечило прогресс сельскохозяйственного производства, в частности, для получения качественно новых сортов сельскохозяйственных культур и новых пород домашних животных. В результате воздействия радиоактивного излучения создаются новые устойчивые к поражению вредителей сорта пшеницы, более продуктивные породы животных и птиц.

Установление межпредметных связей общеобразовательных и специальных дисциплин способствует повышению качества политехнической подготовки будущего учителя, актуализации знаний и умений. Кроме того, реализация межпредметных связей политехнической направленности частично компенсирует недостатки предметной системы обучения, позволяет систематизировать знания и умения студента. Так, для будущего учителя физики и математики сельской школы иллюстрацию некоторых законов электродинамики полезно провести на примерах электрооборудования,

применяемого в сельскохозяйственном производстве, тем самым, продемонстрировав взаимосвязь физического и технического знания.

Условием синтеза субъективно нового политехнического знания является перенос пропедевтического знания из той дисциплины, где оно было сформировано на предмет изучения другой дисциплины. Результатом междисциплинарного интегрирования учебных дисциплин должно быть субъективно новое знание, которое нельзя сформировать в сознании студента, если изучать эти дисциплины невзаимосвязано. В качестве одного из средств формирования умений осуществлять перенос знаний могут использоваться задачи с междисциплинарным содержанием, включающим сельскохозяйственную тематику. Знания, формируемые в дисциплинах предметной подготовки, становятся политехническими в процессе их применения к объектам сельскохозяйственного производства.

Можно сделать вывод о том, что междисциплинарная интеграция естественно-научных, математических и специальных дисциплин будет способствовать повышению качества политехнической подготовки будущего учителя физики и математики сельской малокомплектной школы.

УДК – 371.48

*И.Г. Бозина, Н.Э. Касаткина*

### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Одним из важнейших социальных институтов, цель которого – воспитание личности – является школа. Особое значение в этой связи приобретает проблема воспитания учащихся, суть которой заключается в оказании ребенку индивидуализированной педагогической помощи в целях становления его субъективности в единстве природных, психологических и культурных качеств. Таким образом, в антропоцентричной школе задачи обучения органично перерастают в задачи воспитания и, соответственно, задачи воспитания находят своё отражение в трансформации содержания и методов обучения. В связи с этим актуальным для современной школы становится проблема социализации обучающихся.

Зачастую в современных условиях крен в образовательных учреждениях выпадает на интеллектуальную сферу в ущерб социальной при внешней декларации триединства целей обучения, воспитания личности. Проблемным в образовательном учреждении нередко является понимание теоретических

основ психолого-педагогических задач, стоящих перед школой: часто на практике наблюдается смешение теоретических подходов, использование неадекватных методов, игнорирование таких важных подходов к развитию человека как развитие эмоциональной сферы, уверенности в себе и самопринятия, самостоятельности, мотивации самоактуализации, самосовершенствования. В этом случае социализация в школе становится нерегулированной, «случайной», нецеленаправленной

Для осуществления процесса социализации старших школьников в образовательном учреждении мы считали целесообразным выявить факторы, влияющие на этот процесс.

**Мы взяли за основу классификацию А. В. Мудрика, где выделены четыре основных группы факторов социализации: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы и субъективные факторы [4,5].**

– **Под макрофакторами** понимается общество в целом как определенная социально-экономическая, социально-политическая и идеологическая система. Макрофакторы являются условиями социализации всех или очень многих людей: планета, мир, страна, общество, государство, культура. Данные факторы важны и для педагогического процесса с точки зрения формирования и развития у учащихся общекультурного сознания, определяемого общечеловеческими ценностями. В зависимости от развития общества, культурных традиций может формироваться идеал человека, идеология общества, государства, социальная практика. Это те условия жизни, в которых и происходит социализация.

– **Под мезофакторами** понимается влияние больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как фактор социализации), по типу поселения (село, поселок, город), по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, кино, телевидение и др.) и др. Большое влияние на формирование личности оказывает этнос, имеющий свои специфические черты, свойства, менталитет, национальный характер. Тип поселения влияет на образ, стиль жизни, открытость общения, привязанность к родственникам, близкому окружению. Средства массовой информации, способствуют приобретению информации о событиях, образе жизни различных слоев населения; формируют потребности, которые не всегда могут соотноситься с возможностями их удовлетворения.

– **Под микрофакторами**, влияющими на социализацию, понимается непосредственная среда жизнедеятельности человека: семья, воспитательно-образовательное учреждение, микрорайон, группы сверстников, соседи и др. В настоящее время особое значение приобретает роль сообщества сверстников как микрофактора социализации. Получило распространение такое явление как «молодежная субкультура» – совокупность символов, норм, убеждений, ценностей, образцов поведения. Элементами подростковой и юношеской субкультур являются: особый жаргон, мода в одежде,

прическе, макияже, определенный стиль поведения, пристрастие к музыке, проведение досуга. Подростковая субкультура помогает подросткам адаптироваться в социуме.

**По четвертой группе факторов**, влияющих на социализацию, которую А. В. Мудрик выделил как группу субъективных факторов, мы с ним согласиться не можем, так как, по нашему мнению, как субъективные, так и объективные факторы присутствуют и в макрофакторах, и в мезофакторах, и в микрофакторах.

Во всех группах факторов мы условно выделили объективные и субъективные факторы. Объективные факторы зависят от условий и обстоятельств жизни конкретного человека и не могут быть чаще всего изменены средствами педагогического воздействия. Субъективные факторы, напротив,

| Макрофакторы                  | Объективные                                                                                                                                                                                                                                               | Субъективные                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Понимание мира                | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ составление мировой картины</li> </ul>                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к человеку как к части природы,</li> <li>■ отношение к культурной культуре</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |
| Страна, общество, государство | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ место страны в политической и экономической системе мира,</li> <li>■ развитость общественных и государственных институтов,</li> <li>■ гражданство,</li> <li>■ общественный статус семьи в государстве</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к условиям общественной жизни,</li> <li>■ система представлений о государстве как о регулятивном аппарате общественной жизни,</li> <li>■ гражданская позиция, осознание роли личности в развитии общества,</li> <li>■ политическое участие, патриотизм как отношение к Отечеству</li> </ul> |
| Культура                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ традиция развития духовной культуры в мире, стране, регионе</li> </ul>                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к мировым культурным ценностям,</li> <li>■ отношение к человеку как к носителю и создателю культурных ценностей</li> </ul>                                                                                                                                                                  |

К субъективным макрофакторам мы отнесли: отношение школьников к человеку как к части природы, созидателю и хранителю культуры, отношению к экологической культуре, к ценностям общественной, культурной жизни; систему представлений школьников о государстве как о регулятивном аппарате общественной жизни, гражданскую позицию обучающихся, осознание ими роли личности в развитии общества, отношение к Отечеству, патриотизм и др.

**Мезофакторы**, влияющие на социализацию человека, связаны с этносом, местом проживания, разнообразием и доступностью средств массовой информации, экономикой региона. Каждый из мезофакторов в различных группах людей имеет свой удельный вес, свою специфику и, соответственно, свою степень влияния на социализацию личности. Объективные и субъективные мезофакторы представлены в таблице 2

и, следовательно, могут влиять на социализацию школьников. От того, насколько эти воздействия являются целенаправленными и последовательными, настолько успешно в единстве с объективными факторами и будет осуществляться социализация школьников.

Каждую группу факторов мы рассмотрели с субъективных и объективных позиций и изучили, как различные факторы влияют на социализацию старших школьников.

**Макрофакторы** представляют общество в целом, являются условиями социализации для очень многих людей. К макрофакторам мы отнесли планету, мир, страну; государство, общество; культуру. Объективные и субъективные факторы этой группы представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что к *объективным макрофакторам*, зависящим от макропроцессов, происходящих в обществе, мы отнесли: состояние мировой экосистемы, место страны в политической и экономической системе мира, развитость общественных и государственных институтов, гражданство, общественный статус семьи в государстве, уровень развития духовной культуры в мире, стране, регионе и др.

Таблица 1

**Макрофакторы, влияющие на социализацию личности**

Таким образом, к объективным признакам мезофакторов мы относим: размер и статус места жительства, его место на карте страны, мира, наличие радио, телепрограмм, массовых печатных издательств, существование интернет-ресурсов в городе, школе, семье, национальность, язык, история этноса, однородность или многонациональная представленность состава

| Микрофакторы                       | Объективные                                                                                                                                                                                                                                                  | Субъективные                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Семья                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ пол,</li> <li>■ порядок рождения,</li> <li>■ состав семьи (полная или неполная),</li> <li>■ внутрисемейные отношения</li> <li>■ собственный детский опыт родителей, способный влиять на воспитание детей</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к семье как к ценности,</li> <li>■ представления о нравственных основах отношений в семье,</li> <li>■ изучение отношений в семье как ячеек общества.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Микросоциум                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ двор,</li> <li>■ соседи,</li> <li>■ социальный статус района.</li> </ul>                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к микросоциуму,</li> <li>■ опыт позитивного взаимодействия с людьми различных культур,</li> <li>■ знания этических норм жизни как регулятора поведения людей.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                              |
| Институты воспитания и образования | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ выбор образовательного учреждения,</li> <li>■ школа,</li> <li>■ учителя,</li> <li>■ система дополнительного образования</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ индивидуально-психологические особенности,</li> <li>■ способности,</li> <li>■ позитивное отношение к учебной и социальной деятельности,</li> <li>■ условия для когнитивного развития с учетом индивидуальных особенностей учащихся,</li> <li>■ расширение границ социального взаимодействия с взрослыми и сверстниками, приобщение к участию в общественной жизни,</li> <li>■ готовность к выбору будущей профессии.</li> </ul> |
| подростковые сообщества            | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ группы по интересам</li> </ul>                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ навыки позитивного межличностного общения в различных подростковых объединениях,</li> <li>■ индивидуально-психологические особенности школьников</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Нормы взаимоотношений              | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ нормы взаимоотношений в семье, социуме</li> </ul>                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ представления об этических нормах жизни как регуляторе поведения людей,</li> <li>■ индивидуальные психологические особенности школьников</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                             |

ребенка, порядок его рождения, состав семьи (полная или неполная), внутрисемейные отношения, нормы взаимоотношений в социуме, собственный детский опыт родителей, способный влиять на воспитание детей; такие особенности микросоциума как двор, соседи, социальный статус района.

Таблица 2

## Мезофакторы, влияющие на социализацию личности

| Мезофакторы                                                                            | Объективные                                                                                                                                                                                                                                        | Субъективные                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Тип поселения                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ размер и статус места жительства</li> </ul>                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к малой родине.</li> </ul>                                                                                                                |
| СМИ                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ наличие радио, телепрограмм, массовых печатных издательств,</li> <li>■ существование интернет-ресурсов в городе, школа, семье.</li> </ul>                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ информационная культура учащихся,</li> <li>■ отношение к СМИ как к средству массовой информации общественной жизни города, страны, мира.</li> </ul> |
| Географическое положение места жительства и природно-климатические особенности региона | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ место города на карте страны, мира.</li> </ul>                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к городу как к части страны, мира.</li> </ul>                                                                                             |
| Этнический состав жителей                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ национальность,</li> <li>■ язык, история этноса,</li> <li>■ однородность или многонациональная представленность состава жителей,</li> <li>■ соотношение представителей разных национальностей.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ отношение к культуре собственного народа, представителям других культур.</li> </ul>                                                                 |
| Экономика региона                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ концентрация и направленность промышленности,</li> <li>■ место города проживания в промышленно-экономическом комплексе региона.</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ знания об экономике города, региона.</li> </ul>                                                                                                     |

трация и направленность промышленности, ее место города проживания в промышленно-экономическом комплексе региона.

К субъективным мезофакторам мы отнесли: отношение к малой Родине, к городу, к культуре собственного народа и представителям других культур, к средствам массовой информации, состояние информационной культуры учащихся, их знания об экономике региона, в котором они живут.

**Микрофакторы** социализации – это факторы наиболее близкого, непосредственного влияния на личность, так как затрагивают среду жизнедеятельности школьника: семью, соседей, социальный статус района, детский сад, школа, класс, учреждения дополнительного образования, нормы взаимоотношений и др. Объективные и субъективные показатели этой группы факторов представлены в таблице 3.

Таблица 3

## Микрофакторы, влияющие на социализацию личности школьников

ние отношений в семье как ячейке общества; отношение к микросоциуму, опыт позитивного взаимодействия с людьми различных культур, знания этических норм жизни как регулятора поведения людей; индивидуально-психологические особенности школьников, способности, позитивное отношение к учебной и социальной деятельности, условия для когнитивного развития с учетом индивидуальных особенностей учащихся, расширение границ социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, приобщение к участию в общественной жизни, готовность к выбору будущей профессии; навыки позитивного межличностного общения в различных подростковых объединениях, индивидуально-психологические особенности учащихся; представления об этических нормах жизни как регуляторе поведения людей.

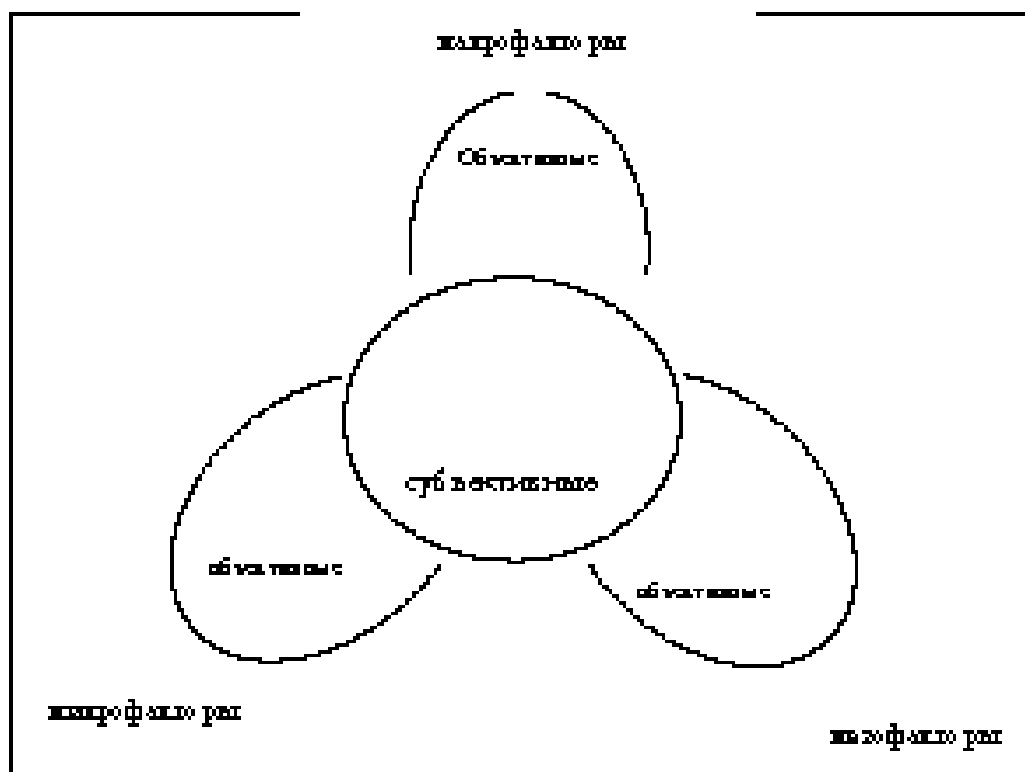
Данное сопоставление точек зрения о влиянии макро, мезо и микрофакторов социализации очень важно с позиции анализа особенностей воспитательной системы учреждения и системы взаимоотношений учитель-ученик. Эти данные позволяют определить проблемные точки воспитательно-образовательного процесса в школе. Деление факторов на субъективные и объективные позволяет уточнить степень педагогического влияния на процессы социализации (см. рис. 1)

Таким образом, субъективная составляющая микро, мезо и макро факторов социализации, по нашему мнению, может поддаваться педагогическим воздействиям и представляет собой воспитание как средство ускорения процесса социализации, способствующее преодолению или ослаблению отрицательных последствий объективных социальных воздействий, придавая им гуманистическую ориентацию.

Факторы социализации, в роли которых выступают элементы социальной среды, по-разному влияют на социализацию личности.

Первые элементарные сведения человек получает в семье, в которой закладываются основы сознания и поведения. Процесс социализации продолжается в образовательном учреждении. Образовательное учреждение, являясь микрофактором социализации, обладает возможностями не только регулировать все другие микрофакторы, но и оказывать значительное влияние на взаимодействие ученика с мезофакторами, на его представления о макрофакторах, формируя его общую культуру, гражданственность, патриотизм. При этом образовательное учреждение влияет на учащегося не только на основе регулирования воздействия на него различных сфер, но и создавая условия для проявления активности учащихся в этих сферах. Особую роль такое влияние приобретает в юношеском возрасте, когда формируются социальные установки, происходит личностное профессиональное самоопределение. Сила воздействия факторов социализации на развитие личности зависит от активности, индивидуальности самой личности, ее потребностей и интересов.

*К субъективным микрофакторам мы относим: отношение к семье как к ценности, представления о нравственных основах отношений в семье, изуче-*



*Рис.1* Степень педагогического влияния на процессы социализации

Интересна точка зрения современных исследователей на необходимость влияния социальной активности личности на процесс социализации, избирательного отношения к внешним воздействиям. Л. П. Боева отмечает, что человек, испытывая влияние общества, не является вместе с тем пассивным «слепком» с существующих общественных форм, он – существо активное и творческое. Следовательно, – заключает Л. П. Боева, – «приспособление к существующей среде и даже простое воспроизводство наличных условий посредством деятельности не являются всеобщими законами, объясняющими человеческое поведение» [2, с. 58].

Представление о социализации как процессе, предполагающем активное участие человека, поддерживает Б. Д. Парыгин. Он пишет о том, что человек, проявляя активность при освоении социального опыта, выступает уже не столько как объект, сколько как субъект общественных отношений [6].

По утверждению К. А. Абульхановой-Славской, целенаправленные социализирующие воздействия всегда опосредствуются личностью. Человек воспринимает то, что имеет для него значение, представляет для него интерес. Принципиально одинаковые ситуации по-разному воспринимаются людьми

и, следовательно, могут стать источниками различного социального опыта.

Таким образом, воспитание предстает «искусством возможного», а не всесильным орудием формирования «нового человека». Трудно рассчитывать на положительный воспитательный эффект, если личность безразлична к той деятельности, которая, по замыслу воспитателя, должна привести к позитивному результату. [1]

«В реальной жизнедеятельности, – по словам И. С. Кона, – индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир» [3, с. 30–31]. Таким образом, личность предстает не столько продуктом и объектом внешних воздействий, сколько субъектом и творцом собственного развития, соответственно ее направленности, интересам или, напротив, вразрез с ними.

Таким образом, социализация выполняет важнейшую функцию человека, которая ведет его от объекта обучения и воспитания к субъекту социального развития, а в последующем – к активному субъекту самовоспитания, саморазвития, самоопределения.

#### Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 250с.
2. **Буева, Л. П.** Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. **Кон, И. С.** Ребёнок и общество / И. С. Кон. – М.: 1988. – 272 с.
4. **Мудрик, А. В.** Социализация и воспитание подрастающих поколений / А. В. Мудрик. – М.: 1990. – 39 с.
5. **Мудрик, А. В.** Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
6. **Парыгин, Б. Д.** Основы социально – психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: 1971. – 260 с.

УДК 371.078

*О. Н. Мелешкина*

#### РАБОТА НАД ПЕРИФРАЗОМ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В процессе анализа произведений художественной литературы с младшими школьниками отдельным этапом является работа над образными средствами языка, которая развивает у юных читателей способность воспринимать чужие эмоции, “узнавать” разные способы их выражения, учит изображать

окружающий мир с помощью эмоционально насыщенной образной системы.

Анализ методической литературы и учебников по чтению и русскому языку для младших классов показал, что работе над образными средствами языка с младшими школьниками уделено недостаточно внимания. Акцент делают на такие тропы, как сравнение, эпитет, олицетворение (в учебниках даны соответствующие определения) и метафора (мы рекомендуем давать адаптированное определение). Но наряду с этими тропами с учащимися младших классов можно изучать и перифраз, который авторы действующих учебников включают в дидактический материал. В частности, мы предлагаем проводить работу над перифразом, которая предполагает ознакомление с теоретическим материалом и его последующее практическое закрепление.

Введение теоретических основ в работу над перифразом считаем необходимым, поскольку лишённые теоретического обоснования занятия не могут на должном уровне обеспечить языковую подготовку учащихся к созданию собственных высказываний с использованием образных выражений. Важным является и тот факт, что опора на теоретическую базу в работе по развитию речи на основе образных средств языка имеет не только образовательное значение, но и способствует развитию того лингвистического мышления, на основе которого развивается так называемое “языковое чутьё”, помогающее ученикам в овладении связной, выразительной, точной речью.

Работу над перифразом мы предлагаем начинать в третьем классе. Сложность и объёмность теоретических сведений обусловили необходимость их поэтапного изучения. Нами экспериментально установлено, что работу над образными средствами языка, в том числе и над перифразом, целесообразно проводить в три этапа.

**На первом этапе, *пронепедевтическом***, основной задачей учителя является знакомство учащихся с новым понятием. Наиболее активно здесь применяются такие методы, как: сообщение, беседа и наблюдение. Приведем пример того, как можно познакомить младших школьников с понятием перифраз.

Учитель: Ребята, прочитайте отрывок из стихотворения «Водопад».

*Горных снегов удивительный сын!  
Быстро ты вертишь колеса турбин;  
Ярко все лампочки в доме горят, –  
Мы благодарны тебе, водопад!*  
(Мирмухсин)

Учитель: О чем это стихотворение? (О водопаде.)

Учитель: Как автор обращается к водопаду, как он его называет? (Горных снегов удивительный сын; водопад.)

Учитель: Какое из этих обращений вам больше нравится? Почему? (Первое обращение красивое, помогает ярче представить водопад.)

Учитель: Выходит, это образное выражение. Посмотрите, в этом отрывке автор дважды обращается к водопаду. Сначала он называет его с помощью образного выражения, а в конце подсказывает нам, что под этим красивым

описанием он имел в виду водопад.

Учитель: А какие признаки водопада описывает автор, называя его в этом выражении «горных снегов удивительным сыном»? (Водопад образуется при таянии горных снегов.)

Учитель: Такое образное выражение, где название предмета заменяется описанием его основных признаков, называется перифразом (термин на доске).

Учитель: Думаю, вы легко запомните этот термин, так как он созвучен со словом «перифразировать» (обратите внимание на то, что эти слова лишь созвучны, как правильно пишется термин записано на доске). А что значит «перифразировать»? (Сказать другими словами.)

Учитель: Автор слово «водопад» заменил другими словами – его образным описанием, и получился перифраз.

Учитель: Давайте попробуем вместе составить определение, а затем вы запишете его в свои тетради.

Определение: *Перифраз – это образное выражение, в котором название лица, предмета или явления заменяется описанием его основных признаков.*

**Следующий этап в изучении перифраза – репродуктивный. На этом этапе учитель должен помочь детям усвоить изученное. Основными методами являются беседа, наблюдение, реконструирование и конструирование текста. Работа над перифразом на этом этапе может выглядеть следующим образом.**

Учитель: Ребята, мы познакомились с новым образным выражением, вспомните, как оно называется? (Перифраз.)

Учитель: Я напому вам отрывок из стихотворения, а вы скажите, где в нем перифраз. (Учитель читает отрывок, дети называют указанный троп).

Учитель: Обратите внимание, что в данном отрывке автор использует не только перифраз, но и определяющее слово «водопад». Перифразы часто используются в одном тексте с определяющим словом или непосредственно рядом с ним, например:

*Лучи солнышка – яркие нити,*

*Прогоняют ночную печаль...*

*(А. Егорушков)*

*Месяц, всадник унылый,*

*Уронил повода.*

*(С. Есенин)*

Учитель: Но бывают и такие перифразы, которые всем известны, например: *братья наши меньшие, царь зверей*. Такие перифразы понятны всем и без определяющего слова. Запишите эти примеры в тетрадях.

Учитель: Спишите текст. Найдите и подчеркните определяющее слово и перифраз.

*Особенно красива ящерица весной. В это время года у малахитовой красавицы прозрачный зеленый наряд.*

Учитель: Какие слова вы подчеркнули? (Ящерица; у малахитовой красавицы.)

Учитель: Что такое малахит? (Камень зеленого цвета.) Почему автор называет ящерицу малахитовой красавицей? (Она зеленого цвета, как и малахит.)

Учитель: Значит, в этом выражении автор заменяет слово «ящерица» описанием ее основных признаков. А зачем он это делает? (Чтобы не повторять одно и то же слово несколько раз, чтобы создать красивый, яркий образ.)

**Последний этап в работе над образными средствами языка, в том числе и перифразом, – продуктивный.** Цель учителя на этом этапе состоит в том, чтобы ввести изученные образные выражения в активный словарь школьников. Основными методами являются реконструирование и конструирование текста. На данном этапе учащиеся выполняют творческие задания и пробуют использовать перифразы в собственных текстах. Например:

Учитель: Давайте попробуем сами составить перифраз. Для этого нужно выбрать определяющее слово, которое всем должно быть хорошо известно. Пусть это будет слово «лес».

Учитель: Какие образы возникают у вас при этом слове? Давайте их запишем: *друг, помощник, чаровник, очиститель воздуха, дом для зверей.*

Учитель: Какие основные признаки леса вы можете назвать? Называйте, я запишу на доске, а вы перепишите в тетрадь: *зеленый, хрустальный, густой, добрый, шумный, живой.*

Учитель: Посмотрите, у нас уже получилось два перифраза, только их смысл будет понятен в тексте, в котором есть определяющее слово. Теперь можно соединить подходящие образы с признаками леса, тогда получатся выражения, которые будут перифразами, например: *зеленый друг, добрый помощник, хрустальный чаровник (о зимнем лесе).*

Учитель: Запишите самостоятельно и составьте собственные выражения. Обратите внимание, что не со всеми словами можно составить перифразы.

Учитель: Прочитайте, что у вас получилось. Давайте запишем самые интересные и красивые выражения.

Учитель: Ребята, а кто из вас знает, как называют огромные леса на нашей планете? (Легкие планеты.)

Учитель: Почему их так называют? (Они очищают воздух, насыщают его кислородом.)

Учитель: Сегодня мы с вами попробовали самостоятельно составить перифразы, и теперь я предлагаю вам написать сочинение-миниатюру о лесу, используя составленные перифразы (можно в качестве названия).

В результате работы с младшими школьниками над перифразом и выполнении ими различных упражнений происходит обобщение понятия «образные выражения» и устанавливается соподчинение понятий (общее – частное), то есть возникает система понятий, которая способствует осознанности и произвольности в использовании образных средств языка.

Регулярная поэтапная работа над данным понятием на уроках чтения и русского языка и применение эффективных методов для закрепления изучаемого материала способствуют развитию речи учащихся, обогащению

и активизации их словаря, совершенствованию их речевой культуры, воспитанию уважительного отношения к родному языку.

## РАЗДЕЛ VII

### ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ.

---

УДК 159. 923 + 159.96

*Р. М. Нисневич*

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИИ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ ПРИ ПОМОЩИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

На протяжении веков лучшие умы человечества занимали вопросы: почему люди действуют агрессивно и какие меры необходимо принять для того, чтобы предотвратить или взять под контроль подобное деструктивное поведение? Что есть разрушительное в человеке, каковы истоки произрастания зла в социуме, в истории, в жизни всего человеческого рода. В древнейшей философии мы находим полярные точки зрения на эту проблему. Китайский философ Мен-цзы полагал, что человек изначально добр. Заставлять человека творить зло – значит принуждать человека совершать нечто противоестественное. Он говорил: «Человечность- это сердце человека, ибо он добр от природы своей». Но в то же время другой китайский мыслитель Сюнь-цзы высказывает противоположную точку зрения: «Человек имеет злую природу». К настоящему времени философы попытались дать ответ на данные вопросы, но глубинные корни агрессивного поведения среди людей раскрываются сложным комплексом гуманитарных дисциплин прежде всего таких как психология, этология и социобиология.

В 1963 году вышла первая философская книга выдающегося ученого-этолога Кондрада Лоренца «Агрессия (так называемое зло)». Он утверждает, что агрессия является проявлением одного из основных инстинктов – инстинкта борьбы за существование внутри видовой популяции как у животных, так и у человека.

В соответствии с этикой Иммануила Канта, только внутренний закон человеческого разума, сам по себе порождает категорический императив в качестве ответа на «ответственный вопрос к себе». Кантовы понятия «разум, рассудок» и «ум, интеллект» отнюдь не идентичны. Для него само собой разумеющееся, что разумное создание просто не может причинить вред другому, подобному себе. Ясность в проблему, в противоположность Лоренцу внес Гинберген: «Человек с одной стороны, сродни многим видам животных, особенно в том, что он ведет борьбу с представителями своего собственного вида. Но с другой стороны, среди многих тысяч биологических видов, борющихся друг с другом, только человек ведет разрушительную

борьбу... Человек уникален тем, что он составляет вид массовых убийц; это единственное существо, которое не годится для собственного общества».

Диаметрально противоположную инстинктивизму позицию занимают представители теории Среды, так как утверждают, что человеческое поведение формируется исключительно под воздействием социального окружения, т. е. определяется не «врожденными», а социально – культурными факторами. Это касается агрессивности, которая является одним из главных препятствий на пути человеческого прогресса. Уже философы – просветители рьяно отстаивали эту идею в самой радикальной ее форме. От Зенона и Клеанфа, Сенеки, Эпиктета и Марка Аврелия говорили о рождении человека разумным, а следовательно свободным духом с исчезновением из души стремлений к попиранию себе подобных, из которого проистекает всякое зло, ибо человек рождается с стремлением нести добро в этот мир. Они утверждали, что человек рождается добрым и разумным. И если в нем и развиваются дурные наклонности, то причиной тому – дурные обстоятельства, дурное воспитание и дурные примеры. Джон Локк считал, что «благожелательность, заложенная в человеке природой изначально, обеспечивает нравственные мотивы поведения и ведет к благоразумному отношению к ближним и созданию добра вокруг себя», а религиозно-нравственные заповеди только несут ему деятельную поддержку.

Таким образом, агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между родителями и детьми огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлению детской агрессивности безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания. Основными путями понижения уровня агрессивности можно считать психологические тренинги, ролевые игры, игры на взаимодействие, а также метод биологической обратной связи.

Проблема сохранения нервно-психического и физического здоровья детей и подростков становится все более очевидной, требует применения в системе образования новых подходов в организации профилактической деятельности.

В Государственном Учреждении Научно-исследовательского Института Молекулярной Биологии и Биофизики Сибирского Отделения Российской академии Медицинских наук разработка технологии биоуправления и практические программы ее внедрения в педагогическую практику, что является эффективным, современным и доступным вариантом решения педагогических задач в образовательных учреждениях.

Биоуправление – это современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах биологической обратной связи. Основной задачей биоуправления является обучение навыкам саморегуляции. Обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю

лю, а оборудование делает доступной информацию, в обычных условиях не воспринимаемую.

Основной идеей биоуправления (биологической обратной связи (БОС)) является предоставление школьнику информации об изменении его физиологических параметров, в обычных условиях неосознаваемых. Известно, что нельзя управлять процессом, не имея информации о состоянии переменных. Информация о состоянии этих переменных называется обратной связью. Наличие обратной связи делает возможным обучение. Возможность качественно и количественно учесть изменения биологических функций и, следовательно, качественно оценить собственную деятельность, направленную на изменение этих функций, делает биоуправление (БОС) уникальным методом саморегуляции. На сеансах биоуправления (БОС) – тренинга различные функции человеческого организма (число сердечных сокращений, артериальное давление, температура, частота дыхательных движений, биоэлектрическая активность мышц) регистрируются и отображаются в режиме «реального времени» на экране монитора. Ребенок может не только пассивно наблюдать, но и активно регулировать полученные изменения.

#### **Материалы и методы.**

В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста с разной степенью агрессивности. Отбор детей проводили при помощи психологического тестирования и экспертной оценки учителей. Данное исследование проводилось в негосударственном образовательном учреждении г. Новосибирска «Наша школа» в течение 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006 учебных годов.

Использовались следующие методы исследования: методика «Несуществующее животное», тест «Дом-дерево-человек», тест детской апперцепции Л. Беллака, «Hand-test» Э.Вагнера, детский вариант методики С. Розенцвейга, опросник 12-личностных факторов Р. Кеттела (детский вариант).

Детям, участвующим в эксперименте, было проведено неврологическое обследование с применением аппаратно-программного комплекса «БОСЛАБ», версия БИ 011 с двумя электроэнцефалографическим, двумя электромиографическими и одним температурным каналом. Дополнительно дети проходили офтальмологическое (глазное дно, поля зрения) и рентгенологическое обследование (рентгенография шейного отдела позвоночника с функциональными пробами). Дополнительно оценивались данные физического развития (скорость бега на короткие и длинные дистанции).

Школьники младшего возраста (52 чел.) прошли коррекционный курс. У этих детей выявлены признаки синдрома внутричерепной гипертензии и нестабильность шейного отдела позвоночника.

Все обследованные дети имели следующие трудности в обучении:

- Агрессивность
- Невозможность сосредоточить внимание на деталях.

- Неспособность слушать собеседника.
- Невозможность следовать указаниям, выполнять школьные задания, домашнюю работу.
- Неохотное выполнение задач, которые требуют продолжительных умственных усилий.
- Рассеянность
- Отвлекаемость под влиянием внешних стимулов.
- Забывчивость в повседневных делах.
- Беспокойные движения рук или ног, неусидчивость.
- Стремление покидать свое место в классе.
- Суежливые действия, не соответствующие ситуации.
- Невозможность играть и проводить свой досуг спокойно.
- Частое пребывание в движении или в «заведенном состоянии».
- Стремление часто и много говорить.
- Частое проявление готовности ответить на вопрос, не дослушав его до конца.
- Частое возникающее нетерпение при ожидании своей очереди.
- Частое стремление перебивать или вторгаться в ситуации (вмешиваться в разговор или игры).

По объективным показателям (электромиографии) определялось время, в течение которого ребенок мог удерживать концентрацию внимания.

Как правило, оно не превышало 1–3 минут, что естественно затрудняло применение стандартных учебных планов, рассчитанных на удержание внимания 5 минут в начальных классах, в средних – 10 минут. Для каждого ученика были разработаны индивидуальные учебные планы, в том числе и для занятий физической культурой.

Учебные планы были изменены с тем, чтобы давать информацию детям подробно, в соответствии с их физиологическими возможностями. Через 3 месяца с помощью тех же методик (экспертная оценка учителей, психологическое тестирование и неврологическое обследование) были получены следующие результаты.

### **Результаты исследования.**

Дети младшего и среднего звена, которые обучались с учетом психофизиологических особенностей, проявили тенденцию к улучшению успеваемости и снижению агрессивности, улучшению физических характеристик. Все участвовавшие в данном исследовании дети улучшили свою адаптацию в классе, а некоторые стали впервые проявлять лидерские способности. Улучшилась речь у детей, математические примеры и задачи стали решаться быстрее, а письменные работы теперь выполняются с меньшим количеством ошибок. Дети стали более внимательными, усидчивыми, последовательными. Теперь они не боятся выходить к доске и сверстники хотят с ними общаться.

Таким образом, практическими результатами применения метода являются:

- помощь в адаптации учащихся на разных этапах школьного обучения;
- повышение академической успеваемости;
- профилактика развития переутомления, перевозбуждения, хронического стресса при увеличении учебных нагрузок, переходе на новую ступень обучения;
- понижение агрессивности младших школьников в школе и в домашней обстановке.

Проведенные исследования продемонстрировали эффективность игрового компьютерного биоуправления при решении педагогических задач в образовательных учреждениях.

### Библиографический список

1. **Адлер, А.** О нервическом характере / Адлер А. – С.-Петербург, 1997 г. – С. 281–288.
2. **Басс, А. Г.** Психология агрессии / Басс А.Г. // Вопросы психологии. – 1967 г. – № 3. – С 60–67.
3. **Бердяев, Н.А.** О назначении человека / Бердяев Н. А. – М.: Мысль, 1990. – С. 55–63.
4. **Великохатный, Р. И.** Игровое биоуправление (история и современное состояние) // Бюллетень СО РАМН. – 1999. – №1. – С. 23–29.
5. **Вундт, В.** Введение в философию / Вундт В. М.: Добросвет, 1998. – С. 174–187.
6. **Джафарова, О. А.** Игровое биоуправление как технология профилактики стресс-зависимых состояний / Джафарова О. А., Донская О. Г., Зубков А. А., Штарк М. Б // Биоуправление-4: теория и практика. – Новосибирск, 2002. – С. 86–97.
7. **Лазарева, О. Ю.** Профилактика хронического стресса среди подростков с использованием игрового компьютерного биоуправления / Лазарева О. Ю. // Биоуправление-4: теория и практика. – Новосибирск, 2002
8. **Ганди, М. К.** Моя вера в ненасилие / Ганди М. К. // Вопросы философии. – 1993. – №3.-С.65–71.
9. **Гжегорчик, А.** Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / Гжегорчик А. // Вопросы философии. – 1992. – № 3. С. 54 – 61.
10. **Гитин, В. Г.** Это жестокое животное – мужчина / Гитин В. Г. – Харьков: Торгсинг. – 1997. – С. 35–87.
11. **Гребнева, О. Л.,** Технология биоуправления в образовании / Гребнева О. Л., Джафарова, О. А Штарк М. Б // XIX Съезд физиологического общества имени И. П. Павлова. – 2004. – С. 64–69.
12. **История** философии и вопросы культуры. – М: Мысл, 1975 год.
13. **Любар, Д. Ф.** Биоуправление, дефицит внимания и гиперактивность / Любар Д. Ф. // Биоуправление – 3: теория и практика.- Новосибирск; 1998. – С. 142–162.
14. **Фрейд, З.** Групповая психология и анализ “Я” / Фрейд З. – М: Мысль, 1990.

- С. 264.
15. **Фромм, Э.** Бегство от свободы / Фромм Э. – М: Прогресс. – 1992. – С.211
16. **Фромм, Э.** Анатомия человеческой деструктивности/ Фромм Э. – М.: Республика. – 1994
17. **Хьел, Л.** Теории личности / Хьел Л. – С-Петербург : Питер-Пресс. – 1997
18. **Швейцер, А.** Культура и этика / Швейцер А. – Минск: Издатель В. П. Ильин.- 1997
19. **Кант, И.** Критика практического разума :в 4 т.-том 4, ч. 1/ Кант. И. – М.: Наука. – 1965. – С. 499.
20. **Ле Бон, Г.** Психология толп / Ле Бон Г. – М.: Изд-во “КСП+” Институт психологии РАН.– 1998. – С.188.
21. **Ломброзо, Ч.** Преступный Человек / Ломброзо Ч. – М., 1906.
22. **Лоренц, К.** Агрессия (так называемое зло) / Лоренц К. // Вопросы философии. – № 3. – 1992. – С. 5–54.

*С. Б. Нарзулаев, И. Н. Сафронова, Г. Н. Попов, Р. А. Пивоваров*

### **ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

необходимо признать, что полная интеграция инвалидов в обычную жизнь в целом и в студенческую жизнь в частности – недостижима. К сожалению, вряд ли найдутся медицинские, технические, культурные, психологические средства, которые компенсировали бы серьезные дефекты настолько, чтобы они не замечались в обычной жизни и позволяли инвалидам учиться точно так же, как учатся их здоровые сверстники.

В целом высокий и социально опасный уровень детской и молодежной инвалидности, отсутствие положительной динамики развития данной части общества обнаруживают неэффективность традиционного подхода к вопросам реабилитации и социальной адаптации инвалидов. В то же время современный кризис в развитии национальной системы специального образования и кардинальный пересмотр отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья и их правам, определяют актуальность пересмотра концепции реабилитационной работы и структуры образования детей с ограничениями здоровья.

В зарубежных странах основные мероприятия по реабилитации инвалидов направлены на максимально возможное сохранение их жизнедеятельности. При этом одним из важнейших принципов является профилактическая направленность, а формы используются различные. Ведущие зарубежные ученые, рассматривая инвалидность как совокупность обстоятельств, в

Последнее десятилетие XX и начало XXI вв. характеризуются ростом общего количества детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. В общественном мнении всех их объединяет одно фундаментальное определение – неполноценные. Их воспринимают как людей, чего-то лишившихся, или никогда не имевших, чего-то важного, без чего невозможна нормальная жизнь. Особенно это характерно для стран, находящихся под воздействием неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов, в частности России. Трудности, с которыми сталкиваются инвалиды, настолько серьезны, что для многих становятся непреодолимыми на пути их социальной адаптации.

В настоящее время проблемы обеспечения полноценной жизнедеятельности инвалидов, создания для них нормальных условий участия в доступной им трудовой деятельности, расширения их личностного потенциала – одни из наиболее важных. К сожалению, между требованиями жизни и действительностью существуют большие противоречия. Как правило, общественная интеграция детей-инвалидов в социальную среду практически не осуществляется, а объем и содержание действующих образовательных программ в коррекционных учреждениях всех видов не удовлетворяют современным требованиям и нуждаются в реформировании. Эффективность имеющейся системы реабилитации инвалидов тормозит отсутствие необходимых условий для разработки, апробации и внедрения современных организационных и восстановительных технологий.

В настоящее время наблюдается четкая тенденция снижения доступа инвалидов к образованию вообще и к профессиональным учебным заведениям в частности. Сегодня можно с грустью констатировать, что за редким исключением необходимые образовательные условия для студенческой молодежи с ограничениями здоровья отсутствуют, что в свою очередь существенно затрудняет либо делает невозможным их профессиональное обучение. При этом если среднее образование гарантировано законодательством, то профессиональная подготовка инвалидов осуществляется только на общих основаниях. Высших учебных заведений, где прилагают существенные усилия для создания условий инвалидам для получения престижных профессий катастрофически мало, а современная система специализированных учреждений в силу ряда причин не в состоянии подготовить абитуриентов-инвалидов к обучению в вузах.

Существует настоятельная необходимость в расширении круга доступных для инвалидов профессий и специальностей. По мнению В.З. Кантор, оптимальной образовательной средой для социально-психологической адаптации студентов-инвалидов являются специальности гуманитарного цикла [1]. С социальной и психологической точек зрения очевидна необходимость совместного обучения инвалидов и здоровых молодых людей. В то же время

**которых вынужден жить человек, считают, что важно предложить ему такие виды помощи, которые позволили бы ему приспособиться к этим обстоятельствам и жить максимально полноценной жизнью.**

С учетом вышеизложенного, перспективным на наш взгляд направлением в системе комплексной реабилитации и социальной адаптации инвалидов является внедрение дополнительных форм физкультурного образования. По мнению С. П. Евсеева, С. Ф. Курдыбайло, О. В. Морозова, А. С. Солодкова, одним из важнейших пластов необходимой инфраструктуры для инвалидов являются предпосылки и условия для организации и осуществления физкультурно-спортивной деятельности [2]. Использование средств и методов адаптивной физической культуры в работе с лицами, имеющими различные нарушения в развитии, затруднения в обучении, трудности в адаптации позволяет преодолевать эти нарушения, предупреждать развитие патологических состояний, укреплять их психическое здоровье. В тоже время многолетний опыт применения физической реабилитации в ряде зарубежных стран показывает бесспорное улучшение состояния пациентов с различной степенью нарушений. Это улучшение проявляется в повышении общей работоспособности и большей восприимчивости к традиционным терапевтическим методам, связанным часто с сокращением необходимого медикаментозного лечения.

Для развития дополнительных форм физкультурного образования на базе Томского государственного педагогического университета был разработан проект научно-практического центра реабилитации для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Наш проект предполагает:

- организацию научных исследований в области специальной педагогики, психологии и межпредметных дисциплин;
- научно-методическое обеспечение учреждений системы высшего и специализированного образования г. Томска, а также создание системы специализированных учебно-методических филиалов (для слабовидящих детей, с поражениями опорно-двигательного аппарата и др.) на базе этого центра;
- проведение реабилитационно-оздоровительных мероприятий для детей-инвалидов;
- разработку и внедрение новых психолого-педагогических технологий реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья;
- разработку пакета документов рекомендательного характера по распространению эффективных форм и методов реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья для региональных органов образования Российской Федерации;

- организацию всероссийского и межрегионального обмена опытом по проблемам физической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе реализации проекта планируется организация и участие в конференциях, семинарах, круглых столах по проблемам детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья; издание серии научных статей по проблемам детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья; издание монографии, методических пособий для студентов, аспирантов и специалистов, работающих с детьми-инвалидами; разработка и внедрение специальных программ обучения родителей, имеющих детей-инвалидов. Результаты проекта могут быть использованы: в деятельности различных учреждений и общественных объединений в сфере образования и социальной политики; иметь прикладное значение для решения научно-методических проблем в области педагогики, психологии, медицины и сохранения здоровья; для подготовки специалистов различного профиля в системе непрерывного профессионального образования; в профилактической и реабилитационно-оздоровительной деятельности специалистов различных областей; способствовать развитию методологической основы адаптивной физической культуры, а также интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду.

Сложность поставленных задач перед коллективом центра заключается в том, что работа с разными возрастными группами и разными патологическими нарушениями требует различных подходов при проведении реабилитационных мероприятий. Максимальный эффект в реализации имеющихся у человека возможностей достигается лишь в том случае, если применяемые методы, средства, формы обучения, воспитания и коррекции строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями возраста и с учетом индивидуального развития. Мы надеемся, что намеченные цели и задачи позволят улучшить состояние здоровья детей-инвалидов, студентов спецмедгрупп. В частности улучшить их физическое и психическое самочувствие, восстановить и частично компенсировать утраченные способности, существенно влияющие на становление личности. И что особенно важно, по нашему мнению, уменьшить социальную изоляцию и повысить качество жизни детей и молодежи с нарушениями развития, снизить порог доступности высших образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, организация подготовки и дополнительного обучения детей и молодежи с ограниченным здоровьем в сочетании с реабилитационно-оздоровительными мероприятиями, являются важным фактором поддержки их жизнедеятельности и открывают большие возможности для роста и развития личности. В свою очередь раннее включение таких людей в систему профессиональной и психосоциальной реабилитации позволяют снизить риск формирования их болезни или недостаточности в стойкое нарушение

1. **Кантор, В. 3.** Отношение студенческой молодежи к инвалидам по зрению как детерминирующий фактор их социально-психологической адаптации в условиях вузовского образования. – <http://ise.iip.net/almanah/2/st01.htm>

2. **Луткова, Н. В.,** Комиссарчик К.М. Волейбол как средство реабилитации при занятиях с людьми, имеющими нарушения функций опорно-двигательного аппарата. // Теория и практика физической культуры. – 2001 – № 1 - <http://nskvolley.narod.ru/Volleynet/Techniks/Reabi...>

## РАЗДЕЛ VIII В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ.

---

### Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)  
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)  
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

|                          |                                                                                 |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Председатель совета      | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Лепин Петр Вольдемарович</b>        |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Беловолов Валерий Александрович</b> |
| Ученый секретарь         | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Беловолова Светлана Павловна</b>    |

### Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71  
Тел.: (3912) 68-00-24

**Научные специальности:**

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)  
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)  
19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

|                          |                                                                                                                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Председатель совета      | доктор психологических наук,<br>профессор <b>Нургалеев Владимир Султанович</b>                                                                           |
| Заместители председателя | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Игнатова Валентина Владимировна</b>                                                                          |
| Ученый секретарь         | доктор психологических наук,<br>профессор <b>Орлова Светлана Николаевна</b><br>кандидат педагогических наук,<br>доцент <b>Андриенко Алена Васильевна</b> |

**Диссертационный совет Д 212.088.02**  
**при Кемеровском государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6  
Тел.: (3842) 58-29-55

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

|                          |                                                                             |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Председатель совета      | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Касаткина Наталья Эмильевна</b> |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Невзоров Борис Павлович</b>     |
| Ученый секретарь         | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Губанова Маргарита Ивановна</b> |

**Диссертационный совет К 212.226.01**  
**при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13  
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

|                          |                                                                              |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Председатель совета      | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Редлих Сергей Михайлович</b>     |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук,<br>профессор <b>Кундозерова Людмила Ивановна</b> |
| Ученый секретарь         | кандидат технических наук,<br>профессор <b>Ростовцев Альберт Николаевич</b>  |

**Диссертационный совет Д 212.011.01**  
**при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55  
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

**Председатель совета  
сор**

**доктор педагогических наук, профес-  
сор Шалаев Иван Кириллович**

**Заместитель председателя**

**доктор психологических наук  
Клочко Виталий Евгеньевич**

**Ученый секретарь**

**кандидат педагогических наук,  
профессор Шептенко Полина Андреевна**

**Диссертационный совет Д 212.112.01  
при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: 8 (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

**Председатель совета**

**доктор философских наук,  
профессор Романов Валентин Федорович**

**Заместитель председателя**

**доктор педагогических наук,  
профессор Беликов Владимир Александрович**

**Ученый секретарь**

**доктор педагогических наук,  
профессор Сайгушев Николай Яковлевич**

**Диссертационный совет Д 212.266.01  
при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

**Председатель совета**

**доктор физико-математических наук,  
профессор Обухов Валерий Владимирович**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**  
Ученый секретарь кандидат педагогических наук,  
доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

**Диссертационный совет Д 311.005.01  
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1  
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета заслуженный деятель науки РФ,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Найн Альберт Яковлевич**  
Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Куликов Леонид Михайлович**  
Ученый секретарь доктор педагогических наук,  
профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

**Диссертационный совет К 212.069.02  
при Забайкальском государственном педагогическом университете  
им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129  
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета доктор педагогических наук, профессор  
**Клименко Татьяна Константиновна**  
Заместитель председателя доктор педагогических наук,  
профессор **Дугарова Дулма Цырендашиевна**  
Ученый секретарь кандидат педагогических наук,  
доцент **Десненко Светлана Ивановна**

**Диссертационный совет Д 212.306.02  
при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова**

**Научные специальности:**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета

доктор педагогических наук,

профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**

Заместитель председателя

доктор педагогических наук,

профессор **Неустроев Николай Дмитриевич**

Ученый секретарь

доктор педагогических наук,

профессор **Петрова Светлана Максимовна**

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

**Примеры оформления различных видов изданий:**

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Абатурова Вера Сергеевна** – заведующая отделом образовательных технологий Института прикладной математики и информатики Владикавказского научного центра РАН, Владикавказ

**Белых Ольга Николаевна** – ассистент кафедры алгебры и геометрии Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Елец

**Борисенко Татьяна Михайловна** – заместитель директора по научно-методической работе ГОУ НПО Профессиональный лицей № 41 им. Б.С.Галушака, Новосибирск

**Гадзаова Людмила Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Северо-Осетинского государственного университета им. К. Хетагурова, Владикавказ

**Герасимова Ольга Юрьевна** – старший преподаватель факультета сервиса и туризма Алтайского государственного технического университета, Барнаул

**Иванов Игорь Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой физического воспитания и спорта Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, докторант ИОВ РАО г. Санкт-Петербург, Новосибирск

**Истюфеева Жанна Николаевна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ, Новосибирск

**Кондратьева Ольга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального профессионального образования Иркутского ИПКРО, Иркутск

**Конюхова Екатерина Тимофеевна** – докторант кафедры общей психологии и психологии личности НГПУ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк

**Конюхова Татьяна Васильевна** – кандидат философских наук, ассистент кафедры культурологии и социальной коммуникации Томского государственного политехнического университета, Томск

**Кыштымова Ирина Михайловна** – кандидат психологических наук, докторант Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

**Ларина Валентина Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПК и ПРО, Киров

**Лымарь Наталья Геннадьевна** – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Маркелова Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент факультета социальных наук Нижегородского государственного

университета им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород

**Матис Константин Владимирович** – заместитель директора Сибирского регионального представительства ФГУ «Редакция «Российской газеты» аспирант БГПУ, Барнаул

**Мокроусова Галина Валерьевна** – аспирант Московского педагогического государственного университета, учитель начальных классов ГОУ СОШ № 690, Москва

**Назарова Марина Анатольевна** – соискатель кафедры философии Сибирского государственного университета путей сообщения, старший преподаватель кафедры истории и политологии Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск

**Наурызбаева Рахат Наурызбаевна** – докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и филологии Кзылординского гуманитарного университета Республики Казахстан, Кзылорда

**Никитина Любовь Андреевна** – доцент кафедры теории методики начального образования Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

**Нисневич Раиса Моисеевна** – аспирант кафедры педагогики НГПУ, Новосибирск

**Орсаг Юлия Витальевна** – соискатель кафедры общей педагогики и непрерывного педагогического образования ГОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет», директор ГОУ «Великоустюгский детский дом № 1», Великий Устюг

**Плешкова Нина Алексеевна** – преподаватель Рубцовского государственного музыкального училища, Рубцовск

**Сафонова Татьяна Владимировна** – доцент кафедры управления воздушным движением Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института), Ульяновск

**Соколов Вениамин Полиектович** – профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Ижевского филиала Академии права и управления, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный сотрудник органов внутренних дел Российской Федерации, Заслуженный юрист Удмуртской Республики, Ижевск

**Финский Игорь Петрович** – полковник, доцент, профессор кафедры тактики Новосибирского высшего военного командного училища (военного института), Новосибирск

**Чепель Татьяна Леонидовна** – кандидат психологических наук, профессор, директор Областного центра практической психологии образования Новосибирской области, Новосибирск

**Шапиро Юрий Израйлевич** – педагог дополнительного образования высшей категории Центра внешкольной работы «Галактика», Новосибирск



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

### НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358**





