

«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. Сластиенин

Председатель редакционной 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)

Э. С. Бука (Красноярск)

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

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358

Выходит 9 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор: *Т. К. Коробкова*

Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллойская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 32,5. Уч.-изд. л. 21,0.

Подписано в печать: 20.02.2007 Тираж 1000 экз. Заказ № 326.

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

- Е. А. Ефимова.* Модель формирования творческой самореализации будущего педагога.....5
- К. А. Кипа.* Дидактическая готовность учителя: понятийная реконструкция.....12
- М. Б. Баликаева.* Специфика компетентного подхода в процессе развития самообразования студентов вуза.....21
- О. Ю. Елькина.* Методическое обеспечение подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников.....29
- Т.С. Мамонтова.* Компетентный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов на современном этапе модернизации педагогического образования.....37
- Р. Н. Шматков.* Применение математических методов при подготовке специалистов в области юриспруденции.....42
- М. Н. Шматков.* Возможности приложения формально-логических методов в системе высшего юридического образования.....55
- О. Н. Заглядина.* Формирование педагогической культуры будущего учителя математики.....67
- Н. А. Абакумова.* Квалификационные характеристики выпускников аграрных вузов как основа качества подготовки специалистов для сельского хозяйства.....75
- Л. А. Суханова.* К вопросу об обучении студентов технических специальностей продуцированию собственных научно-технических текстов.....81

Раздел II. Формирование культуры личности

- Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.* Защита прав личности как социально-педагогическая проблема.....88
- Т. А. Хайновская.* Ёммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы её формирования.....99
- Н. П. Карпова.* Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников.....106
- И. Л. Скрябина.* Система воспитательной работы городской школы по социально-педагогической адаптации сельских школьников.....112
- О. И. Чуб.* Достоинство как педагогическая категория гуманистической педагогики.....126
- М. И. Евдокимова.* Воспитательный потенциал историко-фактологического материала элективного курса иностранного языка.....132
- И. М. Кыштымова.* Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассника посредством анализа школьных сочинений.....141
- О. А. Кищенко.* Диалоговая культура как интегративное, системное образование.....152
- А. В. Шевкун.* Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса.....158

Раздел III. История педагогической теории и практики

- Э. Р. Хайруллина.* Краткий экскурс в историю технического образования России.....165
М. Г. Лапердина. Историко-педагогический аспект реализации метода проектов.....171

Раздел IV. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

- Н. Е. Бубякина.* Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы.....184
А. В. Крестовский, В. А. Беловолов. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен.....192

Раздел V. Психологические исследования

- Н. Н. Гунгер.* Особенности идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости.....199
Л. И. Бочанцева. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности.....206
Л. Н. Яковлева. Развитие индивидуальных математических возможностей студентов на основе дифференциации обучения математике в высшей школе.....217

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

- А. В. Толстоухова.* О проблемах развития начального художественного образования в Якутии.....226
Т. А. Макарова. Гуманизация образования в сельском дошкольном учреждении.....231
И. Р. Постникова. Основные направления инновационных процессов сельских общеобразовательных учреждений Чурапчинского улуса.....236
Е. Н. Неустроева. Экономическое образование в современной школе.....244
О. В. Данилова. Формирование гуманитарной культуры учащихся в эпоху современных глобальных перемен.....249
З. Т. Жирохова. Функциональная модель формирования у сельских школьников потребности в созидательной деятельности.....254
Т. В. Петрова. Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников.....259
Е. Л. Белоусова, Н. А. Ложникова. Нравственное воспитание современных подростков в условиях системы дополнительного образования.....270
У. Г. Петрова. Инновационная деятельность школы на основе маркетинговой служ-

бы...277

Е. В. Кузванова. Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании.....	286
А. А. Макоедова. Экологизация образовательного процесса как основа формирования экологической компетентности школьников.....	292

Раздел VII. **Образование. Здоровье. Безопасность**

А. В. Шишкина. Обоснование планирования макроцикла спортивной подготовки в современных лыжных гонках.....	302
Н. В. Минникаева. Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего дошкольного возраста в ДОУ.....	310
С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингажеев. Методы обучения инвалидов и лиц с нарушением здоровья двигательным действиям и формирование двигательных навыков.....	316
И. В. Палаткин. Физическое воспитание студентов педагогического вуза в контексте под-	

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0+371

Е. А. Ефимова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Вопросы моделирования в педагогике начали рассматриваться в начале 70-х годов XX в. в связи с развитием системного подхода, используемого в исследованиях. Системный подход и метод моделирования сложных процессов, таких, в частности, как творческая самореализация будущего педагога, дают возможность многостороннего целостного исследования.

Моделирование в нашем исследовании служит для обнаружения закономерностей творческой самореализации будущих педагогов и представляет собой способ анализа существующих проблем в данной области, а также определения направлений для дальнейшего изучения этой темы.

Учитывая специфику нашего исследования, мы предположили, что для эффективной реализации разработанной модели необходима опора на личностно-деятельностный подход, где личность рассматривается как субъект деятельности (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя). В деятельности личность формируется и проявляется. Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия, условия и средства, результат. Если в процессе обучения упускаются какие-то структурные моменты, то личность либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет её как отдельные действия. Личностно-деятельностный подход ориентирует субъект образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на способы их усвоения, развитие педагогической активности и творческого потенциала будущего педагога в деятельности, а также создание для этого соответствующих условий.

Построение модели творческой самореализации будущего педагога педагогических вузов обусловлено социальным заказом общества. Потребность общества в людях, способных быстро переориентироваться на актуальные сферы производства, обладая установкой к самосовершенствованию, меняет отношение к образовательному процессу в направлении слияния науки с обучением. С этой точки зрения перед высшей педагогической школой выдвигается задача подготовки высокообразованных специалистов, способных к активному участию в инновационных процессах, экспериментально-исследовательской деятельности, к сочетанию непосредственных функций педагога и функций ученого-исследователя. Это связано с тем, что творческий педагогический труд невозможен без элемента исследования, а

высшей ступенью развития творческой самореализации студентов является творческая активность, творческий, поисковый характер профессиональной деятельности.

Социальный заказ на выпускника педагогического вуза, способного к организации творческой профессиональной деятельности, обосновывается и тем, что организация педагогической деятельности в настоящее время строится исходя из модели традиционного обучения. Педагоги, как правило, действуют в соответствии с разработанными образцами, поскольку репродуктивные действия всегда легче, чем творческое созидание. Однако растет количество студентов, которые уже в период обучения в вузе проявляют активное стремление действовать творчески. Соответственно возникает потребность искать опору в самом себе, в том, чтобы культивировать собственную способность исследовать, проектировать и реализовывать модели инновационного обучения.

Методологической базой моделирования стали труды Б. А. Глинского, В. В. Давыдова, В. В. Краевского, О. Б. Корнетова, Н. Г. Салминой, В. А. Штофа и др.

Структурные компоненты спроектированной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса творческой самореализации у будущего педагога и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты, т. е. способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса в вузе.

В структуре модели творческой самореализации мы выделили мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и диагностический блоки, из которых каждый выполняет свои специфические функции: ценностно-ориентированную, развивающую, организационную и оценочно-рефлексивную. Рассмотрим каждый блок.

Мотивационно-целевой блок. Цель данного блока – реализовать творческий потенциал будущего педагога в профессиональной деятельности. Блок выполняет *ценностно-ориентированную функцию*.

Содержательный блок выполняет *развивающую функцию*. В данном блоке мы выделили личностный, технологический и творческий компоненты.

Личностный компонент – специфический способ реализации будущего педагога, его сущностных сил, потребностей, способностей, мотивов, интересов; мера педагогической активности личности. Включает в себя определение мотивации деятельности будущего педагога с целью принятия им задач по формированию соответствующего умения, осознание студентом собственного уровня творческой самореализации, становление интереса студентов к процессу творческой самореализации, осознание её роли в профессиональном самоопределении и раскрытии новых возможностей личности.

Выделение данного компонента обусловлено пониманием цели как системообразующего звена становления будущего педагога в профессиональной

деятельности – субъекта творческой деятельности.

Технологический компонент – способы и приёмы эффективной деятельности, умения и навыки профессионального взаимодействия и общения.

В данный компонент входят: знания о феномене творческой самореализации, о различных трактовках в её понимании и определение её с позиций гуманистической педагогики, о сущности и содержании творческой самореализации, о структурных компонентах, о механизмах и способах творческой самореализации.

Аналитические умения. Сформированность аналитических умений – один из критериев готовности, ибо с их помощью извлекаются знания из жизни. Именно через аналитические умения проявляется умение обобщенно педагогически мыслить. В. А. Сластенин и другие* в этом видят умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и др.); умение осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами, находить в теории педагогики идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; умение правильно диагностировать явления, т. е. определять, к какой категории понятий относятся явления в целом; умение находить основную педагогическую задачу и способы её оптимального решения.

Прогностические умения. Педагогическая деятельность предполагает ориентацию педагога на конечный результат, предвосхищение цели, педагогическое прогнозирование. В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы: прогнозирование развития коллектива – динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т. п.; прогнозирование развития личности – ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т. п.; прогнозирование педагогического процесса – образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности, результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т. п.

Педагогическое прогнозирование требует от будущего педагога овладения такими педагогическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Проективные умения. Триада «анализ – прогноз – проект» требует выделения специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования. Это, прежде всего, максимальная конкретизация и обоснование путей поэтапного становления творческой

*Сластёнин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

самореализации. Логика формирования проекта деятельности по формированию данного феномена диктует и соответствующий состав проективных умений: переводить цели и содержание процесса творческой самореализации в конкретные воспитательные задачи; определять комплекс доминирующих и подчиненных задач; отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам; планировать индивидуальную работу в целях формирования содержательных элементов творческой самореализации; учитывать при определении средств организации данной деятельности потребности, свой жизненный опыт, возможности материальной базы; планировать систему совместных творческих дел, индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований; осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании; планировать систему приемов стимулирования активности.

Рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Для эффективного осуществления самоконтроля будущий педагог должен быть способен к рефлексии, позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и в конечном итоге деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям. Выделение рефлексивных умений обусловлено рядом причин, и, прежде всего, тем обстоятельством, что анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа их получения не может считаться нормой. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в анализе собственной деятельности, который требует особых умений анализировать правильность постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчиненных задач исходным условиям; соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам; эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности; соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т. п.; причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания; опыт своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Творческий компонент – создание и реализация индивидуальной творческой деятельности.

В данный компонент входят: самостоятельность, гибкость, вариативность мышления и действий, готовность к творческой деятельности, установка на творческое восприятие и активность.

Диагностический блок – следующая составляющая разработанной нами

модели – выполняет *оценочно-рефлексивную функцию*.

Цель – объективная диагностика уровня творческой самореализации будущего педагога. На данном этапе нами были разработан диагностический материал, определены критерии и показатели творческой самореализации будущего педагога. На основании критериев и показателей мы выделили высокий, средний и низкий уровни творческой самореализации будущего педагога.

Заключительным компонентом представленной модели является результат всей деятельности, который выражается в изменении уровня творческой самореализации будущего педагога.

Рассмотренные структурные и функциональные компоненты, на наш взгляд, реализуются через педагогические условия творческой самореализации будущего педагога, которые входят в **деятельностный блок** и выполняют *организационную функцию*.

В разработанной нами модели были выделены следующие педагогические условия творческой самореализации будущего педагога в профессиональной деятельности: включение студентов в целенаправленный активно- познавательный процесс в вузе; создание мотивационно-стимулирующего фона творческой самореализации (развитие, направление и реализация творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки); приобщение студентов к рефлексивной самоорганизации творческой самореализации в процессе профессиональной подготовки.

Выделенные условия творческой самореализации будущего педагога реализовывались поэтапно. Специфической особенностью каждого этапа является нестандартный подход к отбору содержания, методов обучения и форм организации познавательной деятельности.

1 этап. Создание мотивационно-стимулирующего фона творческой самореализации будущего педагога.

Цель этапа: направить творческий потенциал студента к его реализации в профессиональной деятельности.

Содержание этапа: самоактуализация творческого потенциала; овладение рациональными приемами осознания самоценности и уникальности студента; пробуждение эмоционально значимых качеств будущего педагога, способствующих его творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Средства и формы обучения: личностно-ориентированные методы обучения, реализующие высокую рефлексивную активность будущего педагога; психолого-педагогический тренинг: «Чувствуйте уверенность в себе, в решении любой проблемно-конфликтной педагогической ситуации» и др.

Способы управляющих воздействий: побуждение будущего педагога к самореализации творческого потенциала, усилению ее педагогической направленности; стимулирование будущего педагога к овладению рациональными приемами осознания своей самоценности и уникальности; усиление моти-

вационно значимого фона творческой самореализации будущего педагога.

Показатели реального результата: наличие потребности в творческой самореализации в профессиональной деятельности; способности к самоактуализации творческого потенциала; стремление студента к творческому самовыражению; уверенность в себе; оптимальное сочетание инициативы и ответственности.

II этап. Формирование технолого-инновационной готовности личности будущего педагога к творческой самореализации.

Цель этапа: выявить и актуализировать профессионально-педагогические стереотипы, мешающие будущему педагогу в реализации творческого потенциала, обеспечить усвоение студентом способов реализации.

Содержание этапа: усвоение будущим педагогом различных инновационных технологий, метода мозговой атаки.

Средства и формы обучения: методы активации творческих возможности студента: метод контрольных вопросов, педагогические упражнения и т. д.; диалог как основная форма субъект-субъектного взаимодействия в различных организационных формах его воплощения; метод ретрансляции инноваций: освоение личностно-новых технологий.

Способы управляющих воздействий: организация усвоения будущим педагогом способов деятельности по технолого-инновационной готовности к творческой самореализации его личности в профессиональной деятельности; стимулирование информационной потребности студента в изучении педагогической теории и применении ее в практической деятельности; развитие способности будущего педагога к динамической перестройке в профессиональной деятельности; стимулирование будущего педагога к переходу на внутренний диалог как способ самопознания и выражения на личностном уровне диалога внешнего.

Показатели реального результата: умение вносить новизну в содержание, организацию и методы учебно-воспитательной работы, находить альтернативные варианты выхода из проблемно-конфликтной ситуации; быстро перестраиваться в ходе педагогической деятельности; отказываться от сложившихся стереотипов в работе; способность к самостоятельности, педагогической интуиции, импровизации, творческому воображению, коммуникативности.

III этап. Реализация творческого потенциала будущего педагога в процессе профессиональной подготовки.

Цель этапа: направлять и регулировать деятельность будущего педагога к реализации его творческого потенциала в процессе обучения.

Содержание этапа: мобилизация интеллектуальных и эмоциональных возможностей будущего педагога на основе интеллектуальной и личностной рефлексии и усиления их напряжения.

Средства и форма обучения: инновационная игра «Мозговой штурм»; игропрактикум «Мозговой синектический штурм»; системный подход к

анализу учебного занятия.

Способы управляющих воздействий: стимулирование повышенного развития будущего педагога в процессе творческой самореализации.

Показатели реального результата: уровень творческой самореализации будущего педагога в профессиональной деятельности.

IV этап. Приобщение будущего педагога к рефлексивной самоорганизации творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Цель этапа: способствовать рефлексивной самоорганизации творческой самореализации будущего педагога в профессиональной деятельности.

Содержание этапа: личностная ориентация на активную рефлексивную; получение информации об уровне творческой самореализации своей личности посредством самодиагностики причин недостаточного развития творческого потенциала и самооценки соответствия полученных результатов намеченному уровню самореализации; осознание факта отклонения выявленного качества от нормально-должного состояния и его негативного влияния на творческое самовыражение в профессиональной деятельности; самокоррекция творческого потенциала, формирование чувства неудовлетворенности достигнутым; самопрогнозирование и самопрограммирование, включающее в себя определение цели и ближайших задач в аспекте творческой самореализации; самоанализ состояния удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Средства и формы обучения: психолого-педагогический тренинг «Прогнозируя результаты творческой самореализации в профессиональной деятельности»; метод самодиагностики; метод внутреннего диалога как высшей формы рефлексивной позиции личности будущего педагога в профессиональной деятельности; игропрактикум «Определение алгоритма к моему профессиональному самосовершенствованию».

Способы управляющих воздействий: отслеживание результатов самореализации будущего педагога с целью предупреждения различных отклонений или коррекции развития творческого потенциала; ориентация будущего педагога на использование сильных сторон его личности, на развитие недостающих качеств, необходимых для творческой самореализации в профессиональной деятельности; соблюдение минимальной меры помощи будущему педагогу в его корректировочной деятельности.

Показатели реального результата: уровень локализации контроля ролевого действия, проявляющийся в умении сконцентрировать внимание, прежде всего, на своей роли в последней неудаче, а не на внешних объективных обстоятельствах; способность студента к познанию своей личности; объективность самооценки уровня творческой самореализации студента в профессиональной деятельности; видение будущим педагогом перспективы профессионально-педагогического роста.

Таким образом, разработанная нами структурно-функциональная модель способствует формированию творческой самореализации будущего педагога.

УДК 371

К. А. Купа

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПОНЯТИЙНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ

В социально-гуманитарных науках, в том числе и в педагогике, наполнение объема понятия конкретным содержанием зависит от ряда объективных и субъективных факторов (идеологии, системы ценностей, научной школы и пр.). Многие, в том числе основные педагогические понятия и категории («обучение», «воспитание», «методы обучения» и др., наконец, сам термин «педагогика»), трактуются неоднозначно [см., напр., 27]. Это в полной мере относится и к педагогической категории «готовность учителя». Хотя проблема трактовки философских, педагогических, психологических и других понятий неоднократно исследовалась отечественными и зарубежными методологами [12, 24 и др.], во избежание эклектики прежде всего есть смысл ввести и уточнить используемый в данной статье методологический аппарат. Применяя язык формальной логики, методологию научных исследовательских программ И. Лакатоса [15], концепции о синхронном (К. Поппер [23] и др.) и диахронном (Т. Кун [12] и др.) изменении содержания понятий, выделим ядро (объем и содержание) общего понятия «готовность».

Словари русского языка позволяют определить границы общего понятия «готовность»:

– «состояние, при котором все сделано... для чего-нибудь» [21, с. 127; 26, с. 455];

– «согласие, желание сделать что-нибудь» [21, с. 127; 26, с. 455].

Как «состояние, при котором все сделано...» общее понятие «готовность» обладает количественными и качественными характеристиками, которые, после введения определенных критериев, возможно измерить и определить уровень готовности, а как «согласие, желание сделать...» оно предполагает соответствие личностных ценностных установок господствующим культурным образцам.

Анализ указанных в статье источников также показывает, что общее понятие «готовность» подчинено ряду других понятий, базисным для которых будет являться понятие «деятельность» («состояние, при котором все сделано...», «согласие, желание сделать...»).

Одновременно «готовность» является конечным (абсолютным — «все сделано») результатом процессов особого вида деятельности – подготовки, переподготовки и самоподготовки, поэтому априори предполагает достижение объектом, явлением или процессом абсолютных конечных показателей

состояния, отвечающего условиям внешних вызовов, в противоположность нулевым показателям состояния — неготовности. Промежуточные состояния мы предлагаем называть уровнями готовности.

Следовательно, **готовность – это состояние возможности осуществления какой-либо деятельности.** Психологические теории дополняют рабочее определение готовности устойчивыми характеристиками личности, включающими положительное отношение к определенному виду деятельности, необходимыми для ее успешного выполнения психофизиологическими особенностями, знаниями, умениями, навыками и качествами личности [6].

Данные составляющие определения свертывают предложенную С. Е. Царевой [29] формулу: «готов = хочу + знаю + умею» до уровня: «готов = могу + хочу», что конструктивно для выделения в перспективе подсистем системы готовности учителя. Точность формулы подтверждается ее отражением в рамках методологической схемы «функциональные и методные отношения» процессного подхода, разработанного И. С. Ладенко [14] и Н. С. Розовым [24], предлагающих готовность субъекта к выполнению социальной функции по преобразованию входов процесса в выходы рассматривать не только через психологическую составляющую – слагаемое «хочу», но и через такие компоненты, как «культурные образцы» (существующие в определённой социальной структуре идеальные — правовые, морально-нравственные и прочие модели социального поведения и деятельности) – слагаемое «знаю» и «технологии» (по мнению Н. С. Розова, совокупность «методов и средств осуществления определенных ценностей, фиксированных в образе ситуации в виде целей или функций деятельности» [2, с. 9]) – слагаемое «умею».

При ограничении объема общего рабочего понятия «готовность» (А) до категорий «готовность учителя» (Аа), «дидактическая готовность учителя» (а2Аа) и т. д., к общему понятию прибавляется ряд видовых признаков, т. е. по мере уменьшения объема более общего понятия увеличивается его содержание, и наоборот.

В ходе теоретического исследования нами проведен сравнительный анализ научных педагогических работ, посвященных категории «готовность учителя», так как многоаспектность понятия «преподавательская деятельность», использование различных концептуальных подходов и, соответственно, различное видение целей учебно-воспитательного процесса обусловили видовое многообразие категории.

В **психолого-педагогическом аспекте** (слагаемое «хочу» логической формулы готовности) готовность учителя рассматривалась М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [6], Н. В. Кузьминой [11], Т. А. Лавиной [13] и др. через соответствие компонентов «потребность – мотив – результат» общей структуры деятельности. Так, Т. А. Лавина [13] считает, что готовность учителя представляет собой особое психическое состояние субъекта, ко-

торое характеризуется наличием у него образца структуры определенного действия и постоянной направленностью на ее выполнение. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [6], как мы уже говорили, наполняют определение готовности устойчивыми характеристиками личности, включающими положительное отношение к определенному виду деятельности.

В общем, указанными исследователями уточняется понятие «психолого-педагогическая готовность учителя» к профессиональной деятельности, характеризующееся положительным мотивационно-ценностным отношением к процессам обучения и воспитания, в которых реализуются субъект-субъектные отношения, при, во-первых, совпадении индивидуальных и социально-педагогических ценностных ориентиров, и, во-вторых, наличии необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности психофизиологических (коммуникативных, волевых, речевых и пр.) качеств педагога, профессиональных знаний, умений и навыков.

Научно-техническая революция, появление и стремительное развитие электронных средств массовой коммуникации обусловили переход от индустриального к информационному обществу, где информация является важнейшим фактором общественного функционирования и развития. С позиций **информационного подхода** (слагаемое «знаю» логической формулы готовности) проблема готовности учителя рассматривалась Г. А. Герцог [3], Э. И. Кузнецовым [10], Е. А. Ластовкой [17], Е. В. Попковой [22] и др. через, по нашему мнению, соответствие компонентов «задача – результат» общей структуры деятельности. Для обозначения уровня информационной готовности учителя к профессиональной деятельности рядом исследователей используется понятие «информационная культура». Так, Е. А. Ластовка [17] считает, что анализ сущности информационной культуры учителя должен быть осуществлен на основании не только умений обрабатывать педагогическую информацию, но и готовности творчески подходить к формулировке целей и задач, созданию педагогических моделей и предвидению результатов их внедрения в практику обучения. Структура информационной культуры педагога определяется исходя из специфики информации, используемой им в профессиональной деятельности. С этих позиций информационная культура педагога представляет собой системное образование, включающее общекультурный, общепедагогический и специальный компонент. Э. И. Кузнецовым [10] основные компоненты информационной культуры учителя выделены исходя из содержания знаний и умений, обуславливающих эффективность педагогического процесса. По его мнению, знания и умения, необходимые учителю для осуществления учебно-воспитательного процесса, можно объединить в четыре группы: общеобразовательную, мировоззренческую, психолого-педагогическую и технологическую.

Таким образом, с позиций информационного подхода исследователями уточняются знаниевые аспекты готовности учителя, представляющие собой степень овладения им профессиональной педагогической информацией и

умениями по сбору, хранению, преобразованию и передаче этой информации в процессе педагогической деятельности [3].

Технологический подход в образовании утвердился в связи со сменой ценностных систем и общественных парадигм в конце XX в. С этих позиций (слагаемое «умею» логической формулы готовности) готовность учителя рассматривалась В. И. Боголюбовым [1], В. В. Гузеевым [5], И. Ф. Исаевым [8], М. М. Левиной [18], Е. И. Машбицем [19], Ф. Ш. Терегуловым [27] и другими исследователями через, как мы считаем, соответствие компонентов «средства – действия – результат» общей структуры деятельности. За основу понятия «педагогическая технология» взято его определение ЮНЕСКО как методологии планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета технических и человеческих ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [цит. по: 1, с. 6]. Как считает В. И. Боголюбов, «профессиональный педагог-технолог, получивший инструментально-алгоритмическую подготовку и овладевший конкретными педагогическими технологиями, всегда знает, где получить из банка информацию, что получить из банка данных, как использовать полученную информацию» [1, с. 6]. Повышение эффективности образования путем создания новых педагогических систем является целью конструирования и реализации педагогической технологии. В. В. Гузеев отмечает, что «важной характеристикой готовности учителя является умение структурирования целей образования и адекватный выбор соответственно целям принципов и методов (технологии) их достижения» [5, с. 26]. И. Ф. Исаев [8] трактует технологическую готовность как овладение педагогами определенной системой способов и приемов технологий обучения и воспитания, умением анализировать в педагогическом процессе альтернативные педагогические технологии. М. М. Левина [18] под технологической готовностью понимает овладение логикой профессионального поведения учителя, опытом креативной деятельности, способами организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования.

В общем с позиций данного подхода отмечается, что понятие «технологическая готовность» характеризуется наличием знаний по педагогике, теории преподавательской деятельности, теории организации и управления своей профессиональной деятельностью и учебной деятельностью школьников, а также таких умений, как целеполагание, контроль, оценивание, рефлексия своей профессиональной деятельности; организация процесса формирования и развития всех компонентов учебной деятельности учащихся; использование предметных знаний как средства развития и воспитания школьников и реализации индивидуального стиля профессиональной деятельности.

С общих позиций **функционально-системного подхода** проблема готовности учителя исследовалась В. А. Ермоленко [7], Г. А. Кручиной

[9], А. В. Усовой [28] и другими исследователями как профессионально-функциональная пригодность учителя к специальной педагогической деятельности (профессионально-предметная готовность) через соответствие всех компонентов общей структуре деятельности. Согласно Г. А. Кручининой [9], категория «готовность учителя» рассматривается через категорию «педагогические способности», которые проявляются в умении учителя прогнозировать поведение учащихся, анализировать воспринимаемую учениками информацию, видеть способы их продвижения к заданному уровню обучения, а о готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности свидетельствует способность осознавать общественную и личностную значимость учебного процесса, поэтому в структуре готовности исследователь выделяет как психолого-педагогические аспекты (мотивационный, познавательный и эмоционально-волевой компоненты), так и технологические. В. А. Ермоленко структуру готовности связывает с понятием «функциональной грамотности» учителя, которая «актуализируется на профессиональном уровне как профессиональная компетенция» [7, с. 4].

О приоритете **компетентного подхода** в образовании заявляется во всех нормативных актах с 2001 г. С этих позиций (слагаемое «могу» логической формулы готовности) готовность учителя исследовалась Т. И. Гореловой [4], В. А. Кальней и С. Е. Шишовым [30], В. Ландшеер [16], Л. М. Митиной [20] и др. В. Ландшеер [16] под компетенцией понимает общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность. С. Е. Шишов и В. А. Кальней [30] рассматривают понятие педагогической компетентности как владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, которые определяют сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания. Л. М. Митина [20] в структуре педагогической компетентности учителя выделяет две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения). Т. И. Гореловой в рамках компетентного подхода была введена и проанализирована категория «дидактическая готовность» как фактор, определяющий эффективность работы системы образования. Разработанная исследователем концепция дидактической готовности педагогов профессиональных школ к эффективной образовательной деятельности включает «положения о:

- критериях эффективности труда (применение достижений науки и практики, технологичность образовательного процесса с эффективными средствами достижения желаемого результата);
- факторах эффективности (применение интенсивных образовательных

технологий с выходом на результат нужного качества);

– психолого-педагогических знаниях и умениях как базы эффективной образовательной деятельности, как ресурсного фактора профессионального роста и развития...» [4, с. 9].

Таким образом, методом ограничения объема категории «готовность учителя» предметом понятия «дидактика» («обучение как средство образования и воспитания человека» [25, с. 266]) и включения в содержание понятия таких категорий, как «педагогическая информация», «педагогическая технология», «функции учителя» и «педагогические компетенции», имеет смысл не только уточнить компоненты дидактической готовности учителя как состояния возможности осуществления учителем преподавательской деятельности, включающей ряд взаимообусловленных компонентов, каждый из которых имеет взаимозависимые количественно-качественные структуры необходимых знаний, умений и навыков, но и определить их место в системе профессиональной готовности учителя (рисунок).

Внутри дидактической готовности как системы выделены две подсистемы, дифференцированные на основе наличия в системе:

– «культурных образцов» – ценностей и методологических установок,

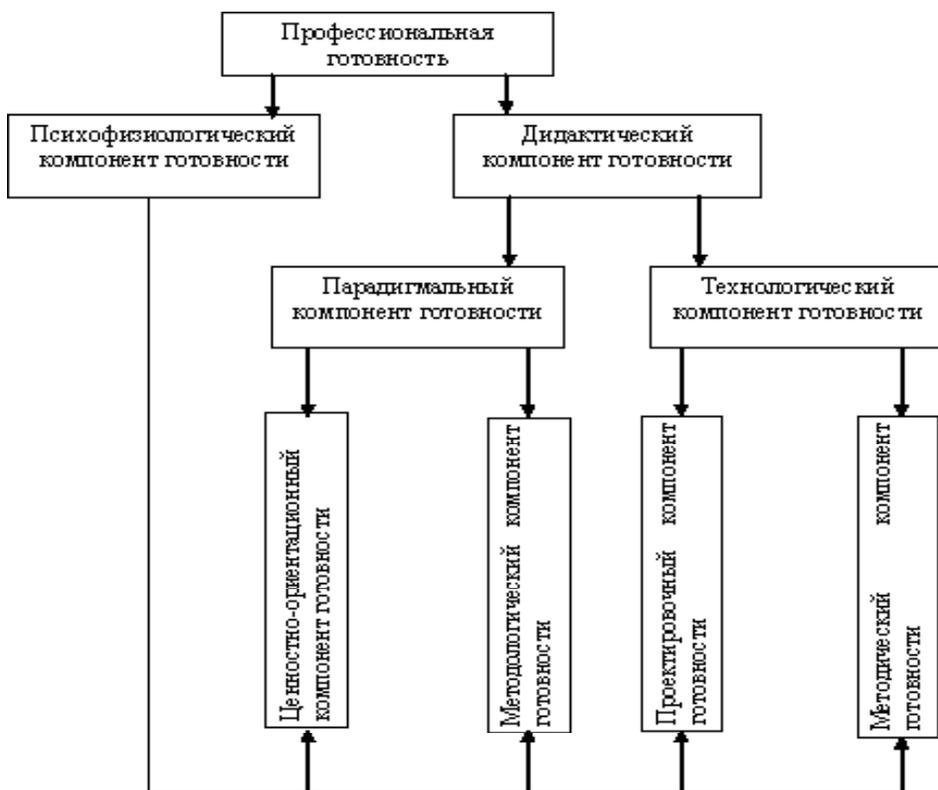


Рис. Место и структура дидактической готовности учителя в системе его профессиональной готовности

которыми руководствуется учитель в осуществлении преподавательской деятельности (предлагаем назвать ее «парадигмальной» – от понятия «парадигма», предложенного Т. Куном [12], как признанных всеми научными достижений, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений, т. е.:

1) совокупность убеждений и ценностей, которая характерна для членов данного сообщества (на этой основе внутри подсистемы выделяется *ценностно-ориентационный компонент*);

2) конкретные решения головоломок, которые, когда они используются в качестве моделей или примеров, могут заменять эксплицитные правила как основу для решения неразгаданных ещё головоломок нормальной науки (на этой основе выделяется *методологический компонент*);

– *технологий* как совокупности методов и средств осуществления парадигм («технологическая» подсистема, включающая соответственно: умения проектирования преподавательской деятельности и наполнения ее конкретным содержанием – *проектировочный компонент* (Е. И. Машбиц [19] рассматривает ряд функций технологии, выделяя проектировочную как задающую входы преподавательской деятельности), и основные содержательно-

Система дидактической готовности учителя

Подсистема	Компонент	Характеристика компонента
Парадигмальная	Ценностно-ориентационный	Система ценностей и установок, которыми руководствуется учитель в осуществлении преподавательской деятельности
	Методологический	Система основных подходов, соответствующего концептуального аппарата, которыми руководствуется учитель в осуществлении преподавательской деятельности
Технологическая	Проектировочный	Система нормативных знаний в области концепции и ориентиров образования, умений соответствия проективания преподавательской деятельности
	Методический	Система основных содержательно-процессуальных действий и педагогической техники, обеспечивающая реализацию спроектированных учебных целей, контроль и корректировку результатов обучения

процессуальные действия и педагогическую технику, обеспечивающую реализацию спроектированных учебных целей, контроль и корректировку результатов обучения – *методический компонент*).

Интерпретация теоретических структур дидактической готовности учителя общим (общедидактические аспекты преподавательской деятельности учителя) и частным (реализация чего-либо в преподавательской деятельности) эмпирическим материалом позволяет выделить и наполнить содержанием систему дидактической готовности учителя (таблица).

Таким образом, понятие «дидактическая готовность учителя» реконструируется как состояние возможности осуществления учителем преподавательской деятельности, включающее две взаимообусловленные подсистемы и четыре компонента, каждый из которых представляет систему необходимых в преподавательской деятельности знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. **Боголюбов, В. И.** Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий / В. И. Боголюбов. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. – 188 с.
2. **Воробьев, С. А.** Проблемы и методы формализации историко-культурных знаний / С. А. Воробьев, З. А. Кучкаров, Н. С. Розов. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1988. – 40 с.
3. **Герцог, Г. А.** Информационная культура современного педагога: автореф. дис... канд. филос. наук / Г. А. Герцог. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.
4. **Горелова, Т. И.** Дидактическая готовность педагогов профессиональных школ к эффективной образовательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. И. Горелова. – Томск, 2002. – 42 с.
5. **Гузеев, В. В.** Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 126 с.
6. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 173 с.
7. **Ермоленко, В. А.** Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях: пособие для работников системы образования / В. А. Ермоленко, Р. Л. Перченко, С. Ю. Черноглазкин. – М.: ИТОП РАО, 1999. – 228 с.
8. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 206 с.
9. **Кручинина, Г. А.** Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения / Г. А. Кручинина. – М.: Прометей, 1996. – 176 с.
10. **Кузнецов, Э. И.** Общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом институте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э. И. Кузнецов. – М., 1990. – 38 с.

11. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
12. **Кун, Т.** Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
13. **Лавина, Т. А.** Содержание подготовки студентов педвузов к применению современных информационных технологий в будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Лавина – М., 1996. – 18 с.
14. **Ладенко, И. С.** Методическое программирование научного исследования / И. С. Ладенко, Н. С. Розов, С. П. Никаноров. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1987. – 56 с.
15. **Лакатос, И.** Методология научных исследовательских программ / И. Лакатос // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 134 – 139.
16. **Ландшеер, В.** Концепция минимальной компетентности / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 30 – 34.
17. **Ластовка, Е. А.** Дидактические условия формирования информационной культуры будущего учителя: на примере подготовки студентов-биологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Ластовка. – Самара, 1997. – 18 с.
18. **Левина, М. М.** Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для вузов / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
19. **Машбиц, Е. И.** Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев: Высш. шк., 1987. – 223 с.
20. **Митина, Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Изд-во МПСИ, 2002. – 400 с.
21. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
22. **Попкова, Е. В.** Подготовка учителя естествознания к формированию информационно-компьютерной грамотности старшеклассников / Е. В. Попкова, О. С. Аранская. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П. М. Машерова, 2003. – 189 с.
23. **Поппер, К.** Логика и рост научного знания: пер. с нем. / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
24. **Розов, Н. С.** Структура цивилизации и тенденции мирового развития / Н. С. Розов. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992. – 215 с.
25. **Российская педагогическая энциклопедия:** в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Больш. рос. энцикл., 1993. – 608 с.
26. **Словарь русского языка:** в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньева. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1982. – Т.1: А-Й. – 965 с.
27. **Терегулов, Ф. Ш.** Образование третьего тысячелетия: от мифологии – через кризис педагогики – к технологии / Ф. Ш. Терегулов, В. Э. Штейнберг // Школьные технологии. – 1998. – № 3.
28. **Усова, А. В.** Требования к подготовке учителя в свете концепции модернизации российского образования / А. В. Усова // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 2. – С. 6 – 10.
29. **Царева, С. Е.** Критерии и диагностика профессиональной готовности учителя к реализации инновационных педагогических идей [Электронный ресурс] / С. Е. Царева // Новосиб. гос. пед. ун-т. – Режим доступа: www.websib.ru/~nipkipro/

izdanja/sovrem_uchitel/tsareva. htm, свободный. – Загл. с экрана.

30. **Шишов, С. Е.** Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 320 с.

УДК 378.14

М. Б. Баликаева

СПЕЦИФИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Одним из подходов к осуществлению разных звеньев непрерывного образования является компетентностный, получивший в настоящее время в отечественной и зарубежной науке большой импульс в своем развитии.

Компетентностный подход подчеркивает практическую, действенную сторону и акцентирует внимание на результатах образования – компетенции.

Использование компетентностного подхода позволит усилить эффективность обучения за счет:

- усиления деятельностной, актуальной сущности обучения;
- акцентирования, в отличие от знаниевой направленности «что», на способе и характере действий – «как»;
- укрепления взаимосвязи с личностной сферой, в частности, мотивационными характеристиками личности.

С помощью компетентностного подхода возможно более полно и обоснованно описать результаты подготовки обучающегося, работа которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни.

Обучение на основе компетентностного подхода нацелено на формирование различных компетентностей, или компетенций студента.

«Компетенция в переводе с латинского “competent” означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [7, с. 60]. Поскольку суффикс «-ность» в русском языке означает степень (меру) овладения определенным качеством, термин «компетентность» чаще используется для обозначения степени овладения индивидом компетенциями.

Мы придерживаемся мнения, что любая компетентность представляет

собой комплекс традиционных «ЗУНов» и ситуационного компонента (готовность человека на основе ранее полученного опыта мобилизовать необходимые «ЗУНы» в конкретной ситуации). Этот компонент и называется компетенцией. Таким образом, нами приняты следующие рабочие определения. **Компетентность** — интегральное качество личности, характеризующее способность и готовность к выполнению деятельности в определённой области (компетенциях), основанное на знании и социальном опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и нахождение своего места в мире. **Компетенция** — предметная область, в которой субъект обладает комплексом определенных «ЗУНов» и личностных качеств и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности. **Интеграция компетенций и компетентностей приводит к образованию ключевых компетенций.** Определённые ключевые компетенции, которые требуют готовности к решению того или иного стандартного набора задач, включены в структуру той или иной компетентности для более успешной адаптации и реализации личности в жизни.

Опыт работы по формированию ключевых компетенций в разных странах убеждает в том, что ключевые компетенции — это необходимое условие повышения качества образования в целом. На современном этапе развития педагогической науки ключевые компетенции рассматривают как:

- «базовые навыки — это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [3, с. 22];
- определённый уровень функциональной грамотности, под которой понимают способность применять универсальные методы деятельности, основанные на определенных правилах и нормах для использования знаний (сведений, понятий, инструкций), полученных из различных источников информации, в целях решения проблем социальной адаптации на основе применения правил и норм к конкретной ситуации [4].

Ключевые компетенции, по мнению М. Ю. Бухаркиной, Г. С. Селевко, А. Н. Тубельского, И. Д. Фрумина и других исследователей, характеризуются тем, что они: полифункциональны; позволяют решать неалгоритмичные задачи; переносимы на разные области деятельности, т. е. надпредметны и междисциплинарны; требуют включения интеллектуальных эмоциональных качеств; реализуются на разных уровнях; ими должен обладать каждый член общества.

Актуальность ключевых компетенций обусловлена и теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека: 1) формирование у человека способности обучаться и самообучаться; 2) адаптация и реализация в жизни; 3) конкурентоспособность на рынке труда;

4) обеспечение выпускникам, будущим работникам, большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями.

Эти основные функции ключевых компетенций закрепляют за ними статус основы образовательного процесса на всех уровнях системы непрерывного образования.

Суммируя вышесказанное, **под ключевыми компетенциями мы понимаем интегративную систему знаний, умений, навыков, качеств личности и опыта самостоятельной деятельности индивида, необходимую для его готовности к социальной и профессиональной адаптации.**

Самообразование, в свете тенденций увеличения доли самостоятельной работы студентов в вузе, потребует развития и внедрения разнообразных средств самостоятельной познавательной деятельности, рассчитанных на условия аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов.

В этом контексте развитие самообразования студентов приобретает ещё большую актуальность как основа для творческой индивидуальности будущего специалиста и включает в себя высокий уровень компетентности, самостоятельность, профессионализм, конкурентоспособность – все то, что соответствует социальному заказу нашего времени.

Научную новизну нашего исследования представляет применение самообразования студентов вуза как средства для формирования ключевых компетенций. Мы полагаем, что наиболее полный перечень ключевых компетенций, соответствующих целям российского образования, представлен А. В. Хуторским. Он определен на основе структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студентов вуза относительно развития их самообразования. С данных позиций ключевыми компетенциями являются следующие: 1) ценностно-смысловая; 2) общекультурная; 3) учебно-познавательная; 4) информационная; 5) коммуникативная; 6) социально-трудовая; 7) компетенция личностного самосовершенствования [7, с. 63].

Каждая из рассматриваемых компетенций включает большой комплекс знаний, умений, навыков и ценностей. На основе выделенных образовательных компетенций может быть построено целостное компетентностное образование, ориентированное на формирование ключевых компетенций студентов, которые будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только при обучении в вузе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

Мы придерживаемся точки зрения О. М. Бобиенко и А. В. Хуторского, что формирование ключевых компетенций предполагает овладение общеучебными умениями [2, 8]. Для того чтобы организовать работу по формированию ключевых компетенций, используя возможности самообразования, необходимо уточнить содержание общеучебных умений.

Ориентация студентов на формирование ключевых компетенций через

развитие самообразования стала особенно актуальной в связи с подписанием Россией Болонской декларации в 2003 г. и присоединением к Болонскому процессу [1]. Проблема недостаточной сформированности умений и навыков самообразования особенно остро стоит на 1-м курсе вуза – они не соответствуют требованиям, предъявляемым к высшему образованию.

Ключевые компетенции должны включать в себя сформированные механизмы приобретения, организации и применения знаний, лежащие в основе самостоятельной инициативной познавательной деятельности студента. Использование этих механизмов базируется на знаниях студента и соответствующих им общеучебных умениях.

Общеучебные умения – это универсальные для многих учебных дисциплин способы получения, организации и применения знаний. Существуют различные классификации общеучебных умений. Традиционно их принято делить на:

- 1) учебно-организационные (организация познавательной, в том числе учебной деятельности);
- 2) учебно-информационные (работа с различными источниками информации);
- 3) учебно-коммуникативные (культура устной и письменной речи);
- 4) творческие [6].

Данный перечень общих учебных умений в значительной степени является универсальным, так как применим в процессе изучения всех дисциплин.

Основными средствами формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов в вузе могут выступать различные технологии, формы и методы обучения. Перечень «компетентностных» средств (технологий, форм и методов) обучения зависит, прежде всего, от позиции студента. Формирование компетенций студентов определяется их активностью, когда «активность» педагога меняется на «активность» студентов. Очевидно, что термин «активные методы обучения» был призван подчеркнуть деятельностный характер ожидаемых результатов обучения (обучение в деятельности и через деятельность), что, собственно, и подтверждает развернутая экспликация концепции контекстного обучения А. А. Вербицкого, в котором учебная деятельность накладывается (или встраивается) в контекст профессиональной путем квазиимитации последней в игровой форме [5].

Кроме того, критериями отбора средств формирования ключевых компетенций в условиях современного вуза могут быть адекватность общим требованиям компетентностного подхода и условиям применения (обеспеченность вузов средствами и большая подготовка со стороны преподавателей для реализации данных средств). На основании этих критериев мы отобрали следующие образовательные технологии формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов в нашем вузе: проектная

технология, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология «Дебаты», диалоговые и игровые технологии, технология малых групп, коллективный способ обучения, проблемный семинар.

Среди перечисленных средств системообразующей является проектная технология. Рассмотрим ее более подробно. Проектная технология – это технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которых студент ставит и решает собственные проблемы. **Проектная технология является наиболее эффективным способом формирования компетенций взрослого обучающегося**, поскольку позволяет использовать имеющийся у него потенциал, развивать его в определенном направлении с учетом интересов и образовательных потребностей личности. В ходе решения проблемы студенты должны проявить умения анализировать, диагностировать проблему, четко формулировать цели и задачи, воспринимать и оценивать информацию, планировать и реализовывать свои действия по достижению целей проекта. Проектная технология позволяет: создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным, для формирования ключевых компетенций студентов; формировать максимальный набор компетенций (как ключевых, так и функциональных); вывести образование за пределы вуза; «разгрузить» учебный день студента.

Проектная технология универсальна по отношению к предметному содержанию и эффективна, поскольку стимулирует практическую проектную деятельность студентов при формировании ключевых компетенций развития самообразования.

Нами были разработаны и реализованы со студентами ряд проектов различных типов, ориентированных на формирование ключевых компетенций. Приведём краткое описание одного из них.

Исследовательский проект «Моя будущая профессия – эколог».

Вуз: ТюмГАСУ

Тема проекта: My future profession is an ecologist

Предмет: английский язык

Уровень: Pre-intermediate

Группа: ООС-21, ООС-22

Возраст: 18-19 лет

Количество студентов: 21

Время работы над проектом: месяц

Форма работы: в основном внеурочная

Цели проекта: 1) развитие умений проектировать, мыслить на английском языке посредством изучения функций своей будущей профессии; 2) формирование более полного представления об избранной профессии; 3) развитие навыков работы с информацией.

Учебно-педагогические задачи: развивать: 1) интерес к своей профессии;

2) умение формулировать свою мысль на английском языке и грамматически правильно оформлять свою речь; 3) умение использовать профессиональные экологические термины. Мотивация к работе основывалась на интересе, возможности познакомиться с функциями своей будущей профессии на 2-м курсе, так как профориентация начинается на старших курсах, и большинство студентов не имеют четкого представления, чем они будут заниматься после окончания вуза.

Информационно-техническое обеспечение: 1) компьютер; 2) документы экологических исследований с предприятий; 3) фотографии; 4) рисунки.

Дополнительно привлекаемые специалисты: в качестве консультантов по содержанию выбранной темы выступили преподаватели с кафедр БЖД и ООС (ТюмГАСУ).

Исследуемые проблемы: 1. Modern environmental problems (Современные экологические проблемы). 2. The ecological and economical issues of the activity of an ecologist (Экологические и экономические вопросы, которые входят в деятельность инженера-эколога). 3. What knowledge, skills and tools should the ecologist have which are necessary for work on the complex environmental issues? (Какими знаниями, навыками и инструментарием должен обладать эколог, которые необходимы для работы над комплексом экологических проблем?). 4) Industrial Ecology (Промышленная экология).

Продукт проекта: конференция, где каждая группа представляет доклад по своей теме, презентация (Power Point) с использованием имеющихся материалов.

Формируемые ключевые компетенции: информационная, коммуникативная.

Формируемые ключевые компетентности: профессиональная и социальная.

В процессе исследования нами был разработан комплекс педагогических условий формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов, в который мы включили:

- создание педагогических ситуаций, инициирующих самостоятельность студентов в определении цели, планировании и осознании своих действий;
- использование преподавателями проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля, позволяющих студентам овладевать способами формирования ключевых компетенций;
- активизацию образовательного процесса в вузе посредством применения интерактивных технологий, форм и методов обучения.

Далее нами выявлены показатели и методики эффективности формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования (табл. 1).

Таблица 1

Показатели и методики эффективности формирования

ключевых компетенций в процессе развития самообразования

В табл. 2 представлены результаты исследования на начало и конец эксперимента.

Таблица 2

Состояние степени сформированности ключевых компетенций
в процессе развития самообразования студентов на начало и конец эксперимента

Показатели эффективности формирования ключевых компетенций	Диагностические методики
Знание области организации формирования ключевых компетенций и самообразования (самостоятельной познавательной деятельности)	Авторский диагностический тест
Общезубные умения по организации самообразования (самостоятельной познавательной деятельности)	Авторский тест на законченность предположений, методика Э. Ф. Зеера, О. Л. Шеняковой
Решение проблемных задач	Экспертная оценка
Степень самостоятельности студента	Экспертная оценка

К-1

Э-1

Э-2

Э-3

Кол-во % Кол-во % Кол-во % Кол-во

%

Уровень процесса							
Высокий	1	14,3	1	11,1	1	14,3	1
13,8	2	3	4	5	6	7	8
Начало эксперимента							
Средний	5	21,4	2	19,9	1	11,9	2
17,2							
Низкий	11	64,3	12	70,4	13	71,4	13
68,9							
Ср.			1,5		1,4		1,4

1	2	3	4	5	6	7	8
Конец эксперимента							
Высокий	1	14,5	4	22,2	5	21,4	5
21,4							
Средний	4	25,0	6	44,4	6	39,3	39,3
Низкий	10	60,7	5	33,3	6	39,3	39,3
Ср.		1,5		1,9		1,8	1,8
V			1,02		1,34		1,27

Эксперимент показал, что введение комплекса педагогических условий в ЭГ-3 приводит к наилучшим результатам, является необходимым и достаточным для формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов вуза.

Библиографический список

1. **Акопова, М. А.** Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. А. Акопова. – СПб., 2004. – 42 с.
2. **Бобиенко, О. М.** Ключевые компетенции личности как результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко – Казань, 2005 – 189 с.
3. **Болонский процесс:** нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С.22.
4. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Перемены. – 2004. – № 2. – С. 130 – 139.
5. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М: Высш. шк., 1991. – 165 с.
6. **Татьянченко, Д. В.** Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42 – 56.
7. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60 – 66.
8. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 59.

УДК 378

*О. Ю. Елькина***МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОДУКТИВНОГО ОПЫТА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Одной из приоритетных задач высшего педагогического образования сегодня является совершенствование содержания и методического обеспечения процесса подготовки учителя, направленной на формирование готовности педагога к работе в изменяющихся условиях на основе многообразия образовательных программ, учебников и образовательных учреждений. Необходимость внесения корректив в профессиональную подготовку будущих педагогов обусловлена тем, что выпускники педагогических вузов в силу своей профессии призваны обеспечивать образовательный процесс на современном уровне, воспитывать в подрастающем поколении важные для принятия самостоятельных решений и выбора желаемого будущего качества личности: целеустремленность, инициативность, творческую активность, самостоятельность, ответственность. Учитель призван создать оптимальные условия для становления личности, обладающей продуктивным опытом, способной к преобразовательной деятельности.

Однако проведенные нами исследования обнаружили, что продуктивный опыт учащихся начальных классов развивается стихийно, без целенаправленного воздействия со стороны учителя. Как свидетельствует анализ научных исследований, методической литературы и школьной практики, современный учитель начальной школы недостаточно подготовлен к реализации указанной педагогической задачи.

Особую актуальность в этой связи приобретает задача подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта учащихся начальных классов, так как именно младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для его становления.

Как установлено в ходе теоретико-экспериментального исследования, **структура готовности будущего учителя к формированию продуктивного опыта учащихся начальной школы** представлена единством мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, креативно-процессуального, рефлексивно-оценочного компонентов; профессиональных качеств и способностей, наличие и степень сформированности которых обеспечивают результативность воспитания, образования и обучения младших школьников.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется ценностным отношением студента к осуществлению педагогической деятельности. Базовыми являются знания о гуманистической сущности педагогической деятельности, умения и навыки формирования личностной установки на сотрудничество, педагогическое взаимодействие со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, самовоспитание, самообразование и самореализацию в будущей профессиональной деятельности. Овладение данными знаниями и умениями предполагает сформированность таких личностных и профессионально важных качеств, как любовь к детям и принятие их, уважение прав и свобод, гражданственность, гуманность, эмпатия, толерантность, самопринятие, педагогический такт, оптимистичность, стремление и открытость к новому.

Ориентационно-целевой компонент определяется совокупностью знаний о способах педагогического целеполагания, планирования и прогнозирования педагогической деятельности; умений, позволяющих осуществлять педагогическое целеполагание, планирование и прогнозирование в воспитательной и образовательной деятельности. Сформированность указанных умений и наличие прогностических знаний позволяют развивать целеустремленность, ответственность, педагогическую интуицию.

Содержательно-гностический компонент представляет единство знаний, умений, навыков и качеств, позволяющих проявлять познавательные способности. Наиболее значимыми являются знания специфики процесса формирования продуктивного опыта в начальной школе, особенностей продуктивного опыта детей младшего школьного возраста, умение осознанно выбирать и осваивать образовательные программы, владение разнообразными приемами, методами и средствами обучения, обеспечение уровня подготовки обучающихся в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. Основными качествами являются профессиональная гибкость и мобильность, самостоятельность мышления, педагогическая компетентность и открытость опыту.

Креативно-деятельностный компонент характеризуется наличием теоретических знаний о природе творчества, освоенностью практических действий, проявлением в деятельности педагогического творчества. Умения и навыки организации творческой деятельности младших школьников, нестандартного решения педагогических ситуаций позволяют создавать в воспитательно-образовательном процессе атмосферу творчества и формируют положительное отношение к педагогическому творчеству. Овладение опытом творческой деятельности оказывает влияние на формирование следующих качеств: креативности, оригинальности, коммуникативных и организаторских способностей, педагогической импровизации.

Рефлексивно-оценочный компонент представляет совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию,

контрольно-оценочную деятельность в процессе обучения младших школьников, владеть разнообразными методами и приемами безотметочного обучения. Положительное отношение к рефлексивной и контрольно-оценочной деятельности оказывает влияние на формирование таких ключевых качеств, как педагогическая рефлексия, самоконтроль, саморегуляция, адекватная самооценка.

Таким образом, содержание каждого компонента готовности включает *опыт деятельности* (знания, умения, навыки и положительное отношение к определенному виду деятельности) и *качества*, которые определяют сформированность готовности студента к исследуемому направлению педагогической деятельности в начальной школе. Между выделенными компонентами существует, на наш взгляд, опосредованная связь через категорию «отношение». Наличие знаний, умений и навыков само по себе не может оказывать прямого влияния на формирование личностных и профессиональных качеств субъекта деятельности. Именно положительное отношение к профессиональной деятельности делает ее субъективно значимой для личности. Данное условие усиливает личностную активность, направляя ее на процессы саморазвития и формирования качеств личности. Цельность компонента готовности будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников заключается в том, что в результате личностного саморазвития происходит обогащение профессионального опыта.

В ходе теоретического и экспериментального исследования процесса подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младшего школьника мы обнаружили дефицит методического обеспечения данного процесса. **В методике подготовки будущего учителя мы выделили три этапа:** 1) мотивационно-целевой; 2) содержательно-процессуальный; 3) рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целевой этап предполагает формирование мотивационно-ценностного и ориентационно-целевого компонентов готовности будущего учителя начальных классов к формированию продуктивного опыта школьников. Исходя из содержания готовности, данный этап включает в себя формирование ценностного отношения к педагогической профессии, самоактуализацию будущим учителем своих профессиональных и личностных качеств и освоение педагогического планирования, целеполагания и прогнозирования.

Развитие данных компонентов готовности осуществлялось в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока. Реализация положений личностно-ориентированного образования в подготовке будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников осуществлялась с помощью комплекса дидактических методов: «вживания», анализа ситуаций педагогического выбора, метода «Если бы...», метода рейтингового оценивания, дискуссии.

Метод «вживания» опирается на эмпатию, означающую «вчувствование» человека в состояние другого объекта. Посредством чувственно-образных и мыслительных представлений студент пытается «переселиться» в изучаемый объект: ученика или педагога, почувствовать и осознать его изнутри. Примером использования данного метода является упражнение: оживить картину С. Решетникова «Опять двойка». Студенту предлагалось мысленно представить себя ребенком, который получил «двойку», затем – его мамой и рассказать о своих самонаблюдениях. Далее обсуждалась педагогическая проблема: «Безотметочное обучение младших школьников: “за” или “против”». Наши наблюдения свидетельствуют, что студенты, включенные в дискуссию, после применения метода «вживания» демонстрируют осознание личностной значимости обсуждаемой педагогической проблемы, в отличие от тех студентов, где дискуссионный вопрос обсуждался непосредственно, без применения рассматриваемого метода.

Метод анализа ситуаций педагогического выбора связан с практической профессиональной деятельностью и содержит в себе проблему, которую необходимо решить. Нами использовались для анализа ситуации-оценки и ситуации-проблемы. В ситуации-оценке педагогическая проблема уже решена, а студентам необходимо было оценить ее с различных позиций: со своей позиции («ситуация для меня») – студента педагогического вуза; с позиции реального другого («ситуация для другого»), например, учителя начальных классов; «обобщенного другого», в частности, взрослого человека, который занимается воспитанием младшего школьника.

Метод «Если бы...» предполагал решение педагогической проблемы, у которой изменены исходные условия. При использовании данного метода студентам предлагали самостоятельно варьировать исходные данные. Например, при обсуждении тезиса: «Если бы... осуществлялось формирование продуктивного опыта младших школьников, то...» наиболее удачно были предложены следующие измененные условия: «Если бы в воспитательной системе школы решалась задача формирования продуктивного опыта младших школьников, то системообразующей стала бы совместная продуктивная деятельность и ведущими формами обучения и воспитания были коллективные творческие дела, дискуссии, ярмарки идей, защиты проектов и т. п.».

Метод рейтингового оценивания применялся при оценке учебных достижений студентов, занимающихся по программе курса «Актуальные проблемы воспитания». Разработанные нами задания для аудиторной и самостоятельной работы были представлены студентам в виде трех кейсов: 1) обязательные для выполнения задания; 2) желательные, так как их выполнение обеспечивает глубокое усвоение курса; 3) возможные, выполнение которых позволяет включиться в учебно-исследовательскую деятельность.

Метод дискуссий, широко применяемый в педагогике высшей школы, способствовал повышению мотивации педагогической деятельности. Для

развития целеполагания участникам дискуссий предлагалось рассмотреть проблему с точки зрения определенной модели поведения и заранее сформулированной цели деятельности. Например, примененный нами в деловой игре «Педагогический совет школы» метод дискуссий предполагал обсуждение вопроса «Современный подросток: какой он?» с учетом ролевых предписаний: директор-либерал, учительница-консерватор, молодой специалист-энтузиаст.

В мотивационно-целевом модуле использовались такие *формы учебной работы*, как ролевые игры, ярмарки педагогических идей, проектирование авторских программ личностного развития школьников и др., реализуемые в том числе в ходе педагогической практики студентов. В организации ролевых игр успешно применялась технология Н. Е. Щурковой [7]. Нами модифицированы в соответствии с задачами подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников и особенностями содержания мотивационно-целевого модуля разработанные автором игровые формы «Калоши счастья», «Кошкин дом», «Пень» и др. Выбор данных форм работы обусловлен тем, что они направлены на осмысление жизненных целей и ценностей, что особенно значимо при формировании ценностного отношения будущего учителя к педагогической деятельности и школьнику.

Ярмарки педагогических идей проводились при изучении темы «Планирование и организация педагогического эксперимента» в курсе «Учитель-исследователь». Цель данной формы – предложить и обосновать оригинальную педагогическую идею решения актуальной проблемы обучения и воспитания. В ходе представления идеи на «ярмарке» важно было показать ее новизну, найти как можно больше своих сторонников, которые бы согласились «приобрести» идею. Следует отметить, что наиболее яркие и нестандартные педагогические идеи, предложенные на «ярмарке», студенты реализовывали не только в ходе проведения педагогических исследований, но и в процессе педагогической практики.

Содержательно-процессуальный этап направлен на формирование содержательно-гностического и креативно-процессуального компонентов готовности будущего учителя начальных классов к формированию продуктивного опыта школьников и предполагал применение методов: конструирования педагогических понятий; гипотез; ошибок; «яркого пятна»; проектов.

Метод конструирования педагогических понятий нацеливал студентов на открытие новых знаний, ориентировку в потоке педагогической информации. Основным учебным средством, позволяющим будущему педагогу их структурировать, регулировать, мы рассматриваем учебный тезаурус. Быстрота освоения новой информации, успешная ориентировка в ней и применение на практике находятся в прямо пропорциональной зависимости от того, насколько совершенен учебный тезаурус будущего учителя.

При использовании *метода гипотез* студентам предлагалось сформулировать актуальную проблему педагогики и наметить пути ее решения. Анализируя представленную студентами проблематику, следует отметить ряд недостатков: а) вместо реально существующей педагогической проблемы студенты указывали лишь направления работы, например, нравственное воспитание школьников; б) «глобализм» проблематики, например, проблема развития личности. Для устранения указанных недостатков мы побуждали студентов выявлять противоречия между желаемым, педагогически целесообразным, и реальным состоянием школьной практики.

Метод ошибок предполагал изменение устоявшегося негативного отношения студентов к ошибкам, замену его на конструктивное использование ошибок для проникновения в сущность педагогических процессов и явлений. Мы подвели будущих педагогов к пониманию того, что ошибка рассматривается как исключение из правил, источник противоречий, возникновения новых знаний, которые рождаются на противопоставлении общепризнанным. Так, при изучении теории коллективного воспитания А. С. Макаренко студентам было предложено задание: на основе анализа содержания «Педагогической поэмы» выявить, какие педагогические ошибки и промахи педагога способствовали возникновению нового педагогического знания. Среди многих примеров, в которых, по мнению студентов, представлены педагогические ошибки, будущие учителя обратили внимание на эпизод уборки снега, описанный в начале поэмы. Именно в этом эпизоде выявлена ошибка, способствовавшая возникновению нового метода воспитания – метода «взрыва».

Для создания проблемных ситуаций нами применялся *метод «яркого пятна»*. В качестве логического затруднения – «яркого пятна» – на занятиях по педагогике выступали интересный эпизод из жизни, литературного произведения или кинофильма, репродукция картины, высказывания ученых, анализ которых активизировал поиск решения проблемы.

Метод проектов способствовал активизации познавательной мотивации и интеллектуальной инициативы студентов. Опираясь на педагогические исследования Т. Е. Бацаевой, А. В. Молоковой, М. Knoll и др. [1, 6, 8] и собственный опыт организации проектной деятельности младших школьников, мы разработали методику организации проектной деятельности младших школьников, ориентированной на формирование их продуктивного опыта, освоение которой осуществлялись студентами на занятиях и в ходе педагогических практик.

Опытно-экспериментальное исследование, проводимое нами в начальной школе, позволило разработать содержание и методику формирования продуктивного опыта младших школьников и ознакомить с ней студентов факультета педагогики и методики начального образования. Методическое обеспечение данного процесса включает программы, учебные пособия для

младших школьников (тетради на печатной основе), методическое сопровождение практико-ориентированных элективных курсов для учащихся начальной школы «Волшебный компас в Океане профессий» (1-й и 2-й классы) [2, 3], «Путешествие по Галактике профессий» (3-й и 4-й классы) [4, 5].

В определении содержания элективных курсов для младших школьников мы исходили из положения о том, что использование профориентации как средства формирования продуктивного опыта младших школьников позволяет ориентировать методику начального образования на использование практико-ориентированных средств и методов, обеспечивающих включение обучающихся в поисковую, исследовательскую и преобразующую деятельность, направленную на активное познание ребенком окружающего мира и себя в нем, способствующую развитию его субъектной позиции.

На занятиях курса «Актуальные проблемы воспитания» студентами осваивалась методика организации и проведения практико-ориентированных занятий элективных курсов «Волшебный компас в Океане профессий» и «Путешествие по Галактике профессий».

Методы формирования содержательно-гностического и креативно-процессуального компонентов исследуемой готовности реализовывались в таких *формах*, как проблемные лекции, семинары, лабораторные и практические занятия с элементами поисковой и исследовательской деятельности, во время защиты педагогических проектов и в ходе студенческих научно-практических конференций.

Рефлексивно-оценочный этап предусматривал формирование рефлексивно-оценочного компонента готовности будущего учителя начальных классов к формированию продуктивного опыта школьников, учитывая сложность развития рефлексивных умений студентов. Опираясь на содержание рассматриваемого компонента готовности, в содержание данного модуля мы включили: совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих будущему учителю осуществлять рефлексивную и контрольно-оценочную деятельность, и профессионально-важные качества: педагогическую рефлексивность, самоконтроль и самооценку.

Выбор методов формирования рефлексивно-оценочного компонента готовности обусловлен их отличительными особенностями: активизация познавательной деятельности студентов; самостоятельная творческая выработка ими способов решения проблемы; постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей в поисковой деятельности.

Формирование рефлексии с помощью *метода развивающей беседы* и *метода самонаблюдения* проводилось с помощью вопросов типа: «Почему так, а не иначе?», «Как получилось, что...?», «Какие задачи решены?» и др. Применение метода самонаблюдения предполагало составление самоанализа уроков, внеклассных занятий во время педагогической практики, написание самоотчета о ее результатах.

Метод «блиц-игра» – разновидность учебных игр – применялся на этапах постановки проблемы, поиска способов ее решения. Например, при изучении темы «Педагогическая поддержка детей, находящихся в трудных жизненных условиях» с целью поиска наиболее точного определения понятия «трудные жизненные условия» студентам предлагалось разыграть экспромтом фрагмент сказки, смысл и содержание которой наиболее полно соответствует их представлению о данном понятии.

Содержание рефлексивно-оценочного компонента готовности к формированию продуктивного опыта младших школьников предусматривает развитие умений и навыков оценивания учебных достижений младших школьников. Оценочная деятельность в работе учителя начальных классов представляется достаточно сложной даже для опытного педагога, ввиду того, что ему необходимо владеть технологией безотметочного обучения, разнообразными приемами оценочной деятельности. Задачи развития навыка оценочной деятельности студентов решаются в курсах частных методик. Мы ставили и решали в ходе дискуссий задачу рефлексивного анализа особенностей оценочной деятельности учителя в образовательных системах различного типа.

Методы формирования рефлексии были реализованы в таких *формах* проблемного обучения, как педагогические дебаты, деловые и имитационные игры, проблемные лекции, работа проблемных лабораторий.

Таким образом, подготовка будущего учителя ориентирована на применение методов, форм, средств, аналогичных педагогическому инструментарию, применяемому в процессе формирования продуктивного опыта младших школьников. Это позволяет студентам осваивать методику формирования продуктивного опыта как непосредственно (в ходе специальных курсов и семинаров), так и опосредованно (в процессе образовательной деятельности, субъект-субъектного общения).

Библиографический список

1. **Бацаева, Т. Е.** Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Бацаева. – Брянск, 1998. – 20 с.

2. **Елькина, О. Ю.** Волшебный компас в Океане профессий: тетрадь творческих заданий для учащихся 1-2-го классов / О. Ю. Елькина. – 2-е изд. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. – 32 с.

3. **Елькина, О. Ю.** Методическое сопровождение курса «Волшебный компас в Океане профессий»: пособие для учителя начальных классов / О. Ю. Елькина. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. – 72 с.

4. **Елькина, О. Ю.** Путешествие по Галактике профессий: рабочая тетрадь для учащихся 3-4-го классов / О. Ю. Елькина. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. – 66 с.

5. **Елькина, О. Ю.** Методическое сопровождение курса «Путешествие по

Галактике профессий»: пособие для учителя начальных классов / О. Ю. Елькина. - Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. – 46 с.

6. **Молокова А. В.** Проектная деятельность в условиях информатизации обучения / А. В. Молокова // Начальное образование. – 2005. – № 3. – С.19 – 21.

7. **Щуркова, Н. Е.** Классное руководство: игровые методики / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 224 с.

8. **Knoll, M.** Die Projektmethode – Lehren aus ihrer Geschichte / M. Knoll // Erziehung und Unterricht. – 1996. – Т.146, N 1. – S. 2 – 11.

УДК 378.147

Т. С. Мамонтова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Далингер, И. В. Дробышева, О. Б. Епишева, В. Ф. Любичева, Е. И. Лященко, В. М. Монахов, И. А. Новик, Е. С. Петрова, Т. С. Полякова, Г. И. Саранцев, Н. Л. Стефанова, Л. М. Фридман, З. И. Янсуфина и др. определяют методическую подготовку будущего учителя математики как процесс овладения определенной совокупностью методических знаний, умений и профессионально значимых качеств личности с целью их применения в будущей профессионально-методической деятельности.

Основными направлениями совершенствования методической подготовки будущего учителя математики являются:

– *системы специально подобранных методических заданий* (В. Г. Гилев, Н. Г. Килина, В. И. Мишин, Г. И. Саранцев, З. И. Янсуфина и др.);

– *формирование частных методических умений*: обучения работе с математической задачей (О. И. Чикунова); организации внеклассной работы по математике (Е. В. Востокова, С. В. Демисенова); проектирования процесса изучения школьного курса математики (Н. В. Сидорова, Ю. С. Заяц); конструирования системы задач (О. Н. Орлянская); проведения педагогического исследования (Г. А. Федорова, И. В. Владыкина);

– *интеграция курсов*: «элементарная математика» и «методика преподавания математики» (О. Б. Епишева, В. Ф. Любичева, З. И. Янсуфина и др.); «методика преподавания математики», «психология» и «педагогика» (Н. Л. Стефанова); «методика преподавания математики» и «история развития математики» (Т. С. Полякова);

– *интеграция традиционных и инновационных подходов в обучении*: дея-

тельность, интегративного, дифференцированного и технологического (С. В. Демисенова, Л. П. Шебанова, З. И. Янсуфина); деятельностного и технологического (О. Б. Епишева, Г. В. Хорева); уровневой и профильной дифференциации школьного и вузовского обучения (С. В. Демисенова, И. В. Дробышева, О. Б. Епишева, Е. И. Лященко, Р. А. Утеева и др.);

– *совершенствование педагогической практики* (Л. В. Сабанова, Т. Г. Чешуина, Р. Р. Шахмарова);

– *формирование опыта творческой методической деятельности* (А. П. Зенькович, Г. Д. Глейзер, Е. И. Малахова и др.);

– *подготовка к внедрению в обучение математике педагогических технологий: гуманитаризации математического образования* (Т. А. Иванова, З. М. Кондрашова); деятельностного подхода (О. Б. Епишева);

– *проектирование траектории профессионального становления будущего учителя математики* (В. М. Монахов);

– *формирование профессиональной компетентности учителя математики: методической компетентности* (И. А. Новик, Т. Б. Руденко, Н. В. Грызлова, З. И. Янсуфина и др.); *информационной компетентности* (В. А. Адольф, Л. Б. Сенкевич).

Последнее направление является, с одной стороны, соответствующим Концепции и Стратегии модернизации образования [4, 5], выделяющими компетентностный подход к обучению как основное направление обновления образования, что делает его актуальным для научных исследований в области педагогики и методики; с другой стороны, как показывает анализ исследований по проблеме совершенствования методической подготовки будущего учителя математики, – наименее разработанным.

Основными понятиями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность».

В психолого-педагогических и методических исследованиях **компетенция определяется как:** а) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу вопросов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним (А. В. Хуторской); б) совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова); в) совокупность знаний, умений, личностных качеств, способностей, необходимых для выполнения определенного вида деятельности или общественных функций (А. А. Янгирова); г) деятельностные характеристики человека (Г. Селевко); д) сфера приложения знаний, умений и навыков человека (В. М. Монахов).

А. В. Хуторской различает «компетенции» и «образовательные компетенции» [6], так как в период обучения у студента формируются те или иные профессионально-методические компетенции, однако не для всех видов

деятельности учителя математики, а только тех, формирование которых возможно, например, средствами курса «Теория и методика обучения математике». Такие компетенции отражают цель и предметно-деятельностную составляющую обучения студента. Например, осваивая коммуникативную компетенцию, студент учится составлять беседу на уроке, выступать с сообщением, дискутировать с однокурсниками и пр. Но реализовать эту компетенцию в полной мере он сможет только после окончания вуза в ходе педагогической деятельности в школе. Поэтому во время обучения данная компетенция будет фигурировать в качестве образовательной.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), А. В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию образовательных компетенций: 1) ключевые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные – к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [6].

Компетентность определяется как: а) владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А. В. Хуторской); б) составляющая профессионализма, в структуре которого выделяются профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех (Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова); в) совокупность знаний, умений, личностных качеств, способностей, которыми обладает человек, выполняющий определенный вид деятельности или общественные функции (А. А. Янгирова); г) психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека (В. М. Монахов).

В педагогических и методических исследованиях выделяются основные профессионально-методические компетенции:

- предметно-математическая (М. Н. Акимова, В. Н. Земцова, Т. С. Полякова и др.);
- когнитивная (М. А. Абдуллажанова, Т. Б. Руденко, Л. М. Нуриева, К. М. Левитан и др.);
- аналитическая (О. Б. Епишева, Р. А. Майер и др.);
- проектировочная (В. М. Монахов, О. Б. Епишева и др.);
- исследовательская (Т. Г. Чешуина, Н. В. Грызлова и др.);
- конструктивная (О. Б. Епишева, К. М. Левитан, В. М. Монахов и др.);
- диагностическая (О. Б. Епишева, В. М. Монахов, Т. Г. Чешуина и др.);
- организационная (М. А. Абдуллажанова, Р. А. Майер, Т. Г. Чешуина и др.);

- прогностическая (В. А. Адольф и др.);
- коммуникативная (А. К. Маркова, К. М. Левитан, Р. А. Майер и др.);
- мотивационно-ценностная (В. Ф. Любичева, Н. В. Грызлова, Л. Б. Сенкевич и др.);
- рефлексивная (Н. В. Грызлова, К. М. Левитан, Р. А. Майер и др.);
- культурно-личностная (А. К. Маркова, М. А. Абдуллажанова, В. А. Адольф, Р. А. Майер и др.).

Таким образом, **профессионально-методическая компетентность учителя математики представляет собой владение совокупностью методических знаний, умений и личностных качеств учителя**, означающих готовность выполнять профессионально-методическую деятельность, а также уровень опыта профессионально-методической деятельности, индивидуальные способности учителя, стремящегося к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, что отражает качества профессионально-методической деятельности учителя: готовность ее выполнять и уровень ее опыта.

М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, Г. Г. Скоробогатова, А. В. Хуторской и др. отмечают связь понятий «компетентность» и «умение», считая умения одним из компонентов понятия «компетентность ученика». О. Б. Епишева и З. И. Янсуфина используют уровни профессиональной компетентности Б. С. Гершунского и связывают уровни профессиональной компетентности учителя математики с тремя категориями аттестации учителя (вторая, первая, высшая).

Для реализации компетентного подхода в образовании должны выполняться некоторые требования, сформулированные в Стратегии модернизации образования, смысл которых при переходе на профессиональное образование заключается в следующем: а) включении в программы обучения описаний того, на формирование каких компетенций (компетентностей) ориентированы те или иные разделы учебного материала; б) установлении, что «базовое содержание образования должно в первую очередь формироваться не в объектно-знаниевой, но в деятельностной форме»; в) переводе требований к уровню подготовки выпускников на язык «операционально фиксированных соответствующих достижений» учащихся (решать те или иные задачи, вести коммуникацию в той или иной форме на том или ином уровне, применять усвоенную информацию к задаче и ситуациям того или иного класса и др.); г) обеспечении эффективной координации выполненных разработок [5, с. 25].

Для достижения профессионально-методических компетенций в процессе методической подготовки с точки зрения компетентного подхода к обучению они должны быть, в первую очередь, представлены в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования [1]. Поэтому в рамках его модернизации поставлена задача

проектирования ГОС ВПО третьего поколения в терминах компетенций [1, с. 12]. В настоящее время имеют место попытки решения данной проблемы [2, 3]. Анализ этих ГОС ВПО (с ориентацией на компетентностный подход к обучению) позволяет выделить этапы проектирования целей методической подготовки студента в терминах компетенций: проектирование основных видов профессионально-методической деятельности учителя математики; профессионально-методических задач, к решению которых он должен быть подготовлен; его профессионально-методических компетенций.

В то же время в методических исследованиях понятия методической компетентности учителя математики имеются нерешенные проблемы: Так, И. В. Дробышева вводит понятие «дифференциально-методическая компетентность» лишь на заключительном этапе исследования для обоснования процесса оценивания результатов методической подготовки учителя математики к дифференцированному обучению учащихся. Лишь немногие исследователи (Н. В. Грызлова, И. В. Дробышева и др.) выделяют уровни сформированности профессионально-методической компетентности учителя. И. А. Новик, в частности, в оценке результатов методической подготовки студента заменяет их уровнями сформированности методических умений учителя, исключая при этом оценку уровней сформированности других компонентов профессионально-методической компетентности. В большинстве исследований (Н. В. Грызлова, И. В. Дробышева, И. А. Новик, Л. Б. Сенкевич и др.) в определении понятия «профессионально-методическая компетентность» отсутствует как компонент понятие «профессионально значимые качества личности учителя», формирование которых многие исследователи (А. П. Зенькович, Е. И. Малахова, Т. Б. Руденко, З. И. Янсуфина и др.) считают обязательным.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: метод. рекомендации для рук. учеб.-метод. объединений (УМО) вузов РФ (проект) / В. И. Байденко, Е. Б. Белов и др. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 99 с.
2. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавров, специалистов и магистров 031800 Религиоведение. – М., 2005. – 29 с.
3. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавров, специалистов и магистров 040200 Социология. – М., 2005. – 26 с.
4. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Логос, 2002. – 32 с.
5. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: материалы для

разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А.А. Пинского. – М.: Мир книги, 2001.

6. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

УДК 37.0

Р. Н. Шматков

ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Системные изменения, происходящие в нашем обществе в последние полтора десятилетия, вызывают необходимость коренной перестройки и адаптации к новым условиям практически всех социальных институтов. В полной мере это относится и к отечественной юриспруденции. В течение указанного периода с учетом принципиально нового характера рыночных отношений существенные изменения претерпели многие отрасли российского права. В этих новых экономических условиях существенно возрастают требования к качеству подготовки специалистов в области юриспруденции.

Современное общество предъявляет к своим членам определенные требования, несоблюдение которых предполагает ответственность – моральную или правовую, в зависимости от характера несоблюденного запрета.

Наиболее суровой правовой ответственностью является уголовная, устанавливаемая Уголовным кодексом Российской Федерации (УК РФ) для лиц, виновных в совершении преступлений.

Этимологически слово «уголовный» связано со словом «голова», которое в древнерусском языке имело значение «убить» [1]. В латинском языке ему соответствует «pena», что значит «головной» и «уголовный». По другим объяснениям, слово «уголовный» происходит от глагола «уголовить», т. е. «обидеть», либо от слов «уголовь» и «уголовье», за что виновный подлежал смертной казни или тяжелой торговой каре. В Псковской судной грамоте «головщина» по ст. 36, 96-98 означала «убийство».

Уголовное законодательство представляет собой систему норм, принимаемых высшим органом федеральной власти – Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации, определяющих принципы и основания уголовной ответственности, круг деяний, объявляемых преступными, виды и размеры наказаний за них, основания освобождения от

уголовной ответственности и наказания.

Уголовное законодательство ставит перед собой задачи охраны прав и свобод человека и гражданина, собственности, общественного порядка и общественной безопасности, окружающей среды, конституционного строя Российской Федерации от преступных посягательств, обеспечения мира и безопасности человечества, а также предупреждения преступлений (ч. 1 ст. 2 УК РФ). Совершение преступлений предполагает не только уголовную ответственность виновных лиц, но и их моральное осуждение обществом.

Современное уголовное законодательство России зиждется на пяти основных принципах: принцип законности, равенства граждан перед законом, принципы вины, справедливости и гуманизма.

Принцип законности означает, что исключительно федеральный уголовный закон регламентирует ответственность виновного в преступлении лица.

Данный принцип слагается из ряда правовых требований. Первое из них – *приоритет международного уголовного права перед национальным*. Ранее действовавшая Конституция РФ устанавливала, что общепризнанные международные нормы, относящиеся к правам человека, имеют преимущество перед законами Российской Федерации и непосредственно порождают права и обязанности граждан Российской Федерации.

Такие международные договоры, как Всемирная декларация прав человека 1948 г., Венские соглашения 1986 – 1989 гг., конвенции по борьбе с наркотизмом, терроризмом, легализацией незаконных доходов и многие другие определяют ответственность за международные преступления и преступления международного характера [1].

Второе требование принципа законности – *подконституционность уголовного закона*. Конституция содержит те основополагающие положения, которым уголовное законодательство обязано строго подчиняться.

Третья позиция принципа законности: *«Нет преступления, нет наказания без указания на то в законе»*. Это многовековое общечеловеческое нравственное и правовое правило по-латыни формулируется так: «Nullum crimen, nulla poena sine lege». Данное предписание законности включает в себя ряд конкретных правовых установлений. Прежде всего, это письменная форма уголовных законов, исключая судебные прецеденты и толкование теоретиков-авторитетов как источников уголовного права. Уголовные законы, согласно Конституции, имеют статус только федеральных и официально публикуются. Неопубликованные законы не применяются.

Четвертое требование принципа законности – *полная кодификация норм об ответственности за преступления в уголовных кодексах*. Отдельные законы, например, об уголовной ответственности за воинские преступления и проступки (военно-уголовный закон) или за финансовые преступления и проступки (уголовно-административный закон), об ответственности несо-

вершеннолетних (закон об ответственности несовершеннолетних), самостоятельно действовать не должны. Все уголовно-правовые нормы подлежат кодификации, т. е. включению в единый уголовный кодекс.

Пятая позиция принципа законности заключается в *запрещении применения уголовного закона по аналогии*, т. е. когда к деянию, уголовная наказуемость которого прямо не указана в Уголовном кодексе, применяется сходная норма.

Шестое требование принципа законности обуславливает *криминализацию*, т. е. объявление законодателем поведения лица преступным лишь в отношении деяний, т. е. действия или бездействия лица, причинившего вред интересам личности, общества, государства. Мысли, убеждения, какими бы антиконституционными они ни представлялись, криминализироваться и наказываться не должны. Это общечеловеческое правовое предписание принципа законности выражено в формуле: «Мысли не наказуемы» («Cogitationis roenam nemo patitur»). Высказывание своих убеждений, запись их в дневниках преступлением объявляться не могут.

Седьмым обязательным требованием принципа законности является *неотвратимость ответственности*.

Принцип равенства граждан перед уголовным законом, согласно ст. 4 УК РФ, означает: «Лица, совершившие преступления, подлежат уголовной ответственности независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств».

Равенство всех перед уголовным законом означает равную ответственность всех и каждого за совершенное преступление, т. е. равенство оснований уголовной ответственности. Однако такое равенство не означает уравнивательность в наказании виновных за одинаковые деяния. Принципы справедливости и гуманизма предполагают тщательную индивидуализацию наказания. При этом в расчет берется не только тяжесть преступления, но и личностные качества виновного, смягчающие и отягчающие обстоятельства. Личностные свойства могут послужить основанием освобождения лица от уголовной ответственности либо значительного ее смягчения. Ввиду гуманизма, например, несовершеннолетние правонарушители, беременные женщины и имеющие малолетних детей матери наказываются всегда мягче, чем за аналогичные деяния совершеннолетние преступники и субъекты без прав и обязанностей материнства. Таким образом, принцип равенства граждан перед уголовным законом диалектически сочетается с требованиями принципов справедливости и гуманизма.

Необходимо отметить, что на практике принцип равенства всех перед уголовным законом чаще всего нарушается по признакам служебного или имущественного положения лиц, совершивших преступление. Подтвержде-

нием могут служить данные об отказах в возбуждении уголовных дел и об их прекращении с формулировкой «за отсутствием состава преступления», а также о непостановке на учет заявлений граждан о преступлениях. Среди субъектов такого рода искусственной латентности преступлений немало представителей организованной, профессиональной и коррупционной преступности, особенно в высших эшелонах власти. О несоблюдении принципа равенства перед законом свидетельствует и сильно заниженная статистика регистрации экономических преступлений, совершенных частными предпринимателями.

Третий принцип уголовного законодательства и уголовной ответственности – **принцип вины**. Он раскрывается ст. 5 УК РФ так:

«1. Лицо подлежит уголовной ответственности только за те общественно опасные действия (бездействие) и наступившие общественно опасные последствия, в отношении которых установлена его вина.

2. Объективное вменение, то есть уголовная ответственность за невиновное причинение вреда, не допускается».

Вина – родовое понятие двух форм: умысла и неосторожности – и четырех видов: прямого умысла, косвенного умысла, легкомыслия, небрежности. Вина представляет собой психическое, субъективное отношение лица к содеянному в форме умысла или неосторожности. Постулат древнего римского права гласит: «Нет преступлений, нет наказания без вины» («Nullum crimen, nulla poena sine culpa»).

Требование о виновном совершении объективно общественно опасного деяния носит принципиальный характер. Без умысла либо по неосторожности объективно вредное поведение человека оказывается сродни действию природных сил либо агрессии животных. Минуя виновную осознанность лица, детерминантами ущерба становятся внешние силы. Невиновное причинение вреда в уголовном праве называется «случаем» или «казусом». Вина включена в основание уголовной ответственности как обязательная подсистема таковой (ст. 8 УК РФ).

Четвертый принцип уголовного права – **принцип справедливости**. Он имеет два аспекта: справедливость уголовного закона и справедливость наказания, назначаемого судом за преступление.

Принцип справедливости наказания реализуется в нормах о системе и видах наказания, назначении наказания, освобождении от уголовной ответственности и наказания. Лицу, совершившему преступление, суд должен назначить такое наказание, которое явилось бы необходимым и достаточным для его персонального исправления. Более строгий вид наказания из числа предусмотренных за совершенное преступление назначается только в случае, если менее строгий вид наказания не сможет обеспечить достижение целей наказания. При назначении наказания учитываются характер и степень общественной опасности преступления и личность виновного, смягчающие

или отягчающие наказание обстоятельства, а также влияние назначенного наказания на исправление осужденного и на условия жизни его семьи (ст. 60 УК РФ). Международным и конституционным принципом является категорический запрет двойной ответственности за одно и то же преступление.

Пятый уголовно-правовой принцип – *принцип гуманизма*. Статья 7 УК РФ формулирует его так:

«1. Уголовное законодательство Российской Федерации обеспечивает безопасность человека.

2. Наказание и иные меры уголовно-правового характера, применяемые к лицу, совершившему преступление, не могут иметь своей целью причинение физических страданий или унижение человеческого достоинства».

Гуманизм имеет две стороны. Одна обращена к потерпевшим от преступления. Другая — к субъекту преступления. Поэтому гуманизм вначале раскрывается как всесторонняя охрана человека, гражданина, его жизни, здоровья, прав от преступных посягательств. Данный принцип закреплен и в ст. 2 УК РФ о задачах Кодекса, где в иерархии охраняемых ценностей первыми названы интересы человека и его личности. Втрое увеличенный в новом УК объем обстоятельств, исключающих преступность деяний, предоставляет гражданам право самим защищать собственные интересы и интересы других лиц. Нормы о необходимой обороне, причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление, и другие стимулируют социальную активность граждан в противостоянии нарушениям их конституционных прав на жизнь, здоровье, достоинство, гражданские права.

Другой аспект гуманизма, обращенный к преступившим закон лицам, обязывает суды назначать наказание или освобождать от него на основе требования экономии репрессии, когда наказание избирается по правилу, минимально достаточному для исправления данного правонарушителя. Пункт 2 ст. 7 УК РФ четко устанавливает, что наказание и иные меры уголовно-правового характера не имеют целью причинение физических страданий или унижение человеческого достоинства.

Обе стороны гуманизма, т. е. в отношении лиц, потерпевших от преступлений, и лиц, совершивших таковые, взаимосвязаны. Поэтому гуманизм ни в коей мере не означает необоснованный либерализм, что, к сожалению, в судебной практике иногда наблюдается. Даже за тяжкие преступления в отношении каждого шестого осужденного назначаются наказания, не связанные с лишением свободы. Между тем структура и динамика преступности отнюдь не обуславливают такую карательную практику. Неоправданный либерализм в наказаниях оборачивается негуманностью в отношении потерпевших от преступлений граждан.

Все принципы уголовного права представляют собой целостную систему. Ее элементами выступают конкретные требования к законодателю, правоприменителю и гражданам. При всей равнозначности подсистем и элементов

системы принципов в ее иерархии первым надлежит поставить принцип законности и справедливости, ведь «юстиция» в переводе с латинского означает «справедливость».

Новый Уголовный кодекс Российской Федерации, принятый Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации 24 мая 1996 г., существенно обогатил уголовно-правовую науку. Его разработчики сохранили как преемственность традиций, так и оправдавшие себя на практике многие институты и нормы советской школы уголовного права.

Среди достоинств нового УК РФ хотелось бы особо отметить согласованность его концепции с общечеловеческими ценностями, международно-правовыми принципами и нормами, стандартами и требованиями Совета Европы и ОБСЕ в области охраны прав человека и гражданина.

Но, как известно, идеальных законов не бывает. Сказанное в полной мере относится и к новому УК РФ, который содержит ряд просчетов и пробелов, что затрудняет работу органов уголовной юстиции. Однако эти недостатки вовсе не дают основания для его огульного охаивания. Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что разработка и принятие нового УК РФ происходили в условиях социально-политической нестабильности в стране, когда новые общественные отношения находились в зачаточном состоянии.

В то же время, как показывает анализ материалов правоприменительной практики за последнее десятилетие, причиной значительного числа судебных ошибок являются ошибки, допущенные на стадии квалификации правонарушений, т. е. на стадии логического анализа правовой нормы, определяющей ответственность за правонарушение, и выявления наличия, достоверности, полноты и достаточности юридических и фактических оснований для применения этой правовой нормы. Однако именно ошибки по уголовным делам влекут наиболее тяжкие последствия, которые затрагивают жизнь многих конкретных людей, их родных и близких.

Необходимо отметить, что ошибки, допущенные на этапах предварительного следствия и судами первой инстанции, зачастую устраняются только путем высококвалифицированного анализа уголовных дел в Верховном Суде Российской Федерации, поскольку суды апелляционной, кассационной и надзорной инстанций, как правило, оставляют без изменения приговоры судов первой инстанции, не утруждая себя подробным анализом поступающих на их рассмотрение уголовных дел.

Таким образом, проблема правильной квалификации правонарушений следственными органами и судами первой инстанции является в настоящее время очень актуальной в нашей стране.

Одним из наиболее эффективных средств решения указанной проблемы правильной квалификации правонарушений является метод математико-логического анализа доказательств (МЛАД), позволяющий формализовать процесс квалификации правонарушений и при определении наличия или отсутствия состава преступления (т. е. определении того, явля-

ется или нет то или иное деяние преступлением) руководствоваться строгими понятиями и методами математической логики [5].

В соответствии с общей теорией права, **норма права** – это установленное и обеспечиваемое государством общеобязательное правило поведения, предназначенное для регулирования отношений в обществе [2]. Нормы права находят свое закрепление в соответствующих государственных законах и других нормативно-правовых актах.

Наиболее распространенным видом правовых норм являются **типичные нормы права** – те нормы права, которые являются правилами поведения. Типичные нормы права подразделяются на *регулятивные* и *правоохранительные*. К последней группе относятся нормы права, устанавливающие наказания за совершение преступлений (уголовная ответственность) и других правонарушений (иные виды юридической ответственности).

По своей структуре типичная правовая норма состоит из *гипотезы*, *диспозиции* и *санкции*. Гипотеза определяет условия, при которых данная правовая норма вступает в действие. Диспозиция описывает собственно правило поведения, которым следует руководствоваться при наступлении условий, описанных в гипотезе. Санкция устанавливает ответственность в случае неправомерного поведения, т. е. нарушения предписания правовой нормы.

Нормы уголовного права, которым в настоящей работе уделено главное внимание, содержатся в Уголовном кодексе РФ (УК РФ) [1, 4]. Особенность построения уголовно-правовых норм заключается в том, что все гипотезы собраны отдельно в Общую часть УК РФ, поскольку они являются одинаковыми для всех уголовно-правовых норм: так, лицо, привлекаемое к уголовной ответственности, должно достигнуть определенного возраста (в большинстве случаев 16 лет), быть вменяемым и пр.

Санкция определяет меры наказания за совершенное преступление. А диспозиция содержит описание преступления в виде комбинации признаков состава преступления, объединенных в сложное суждение.

Основа применения метода МЛАД при квалификации преступлений состоит в записи диспозиции уголовно-правовой нормы в виде логической формулы, логическими переменными которой являются признаки состава преступления. Более подробно действие метода МЛАД изложено в работе [7].

Введем специальную терминологию, необходимую для понимания основных результатов данной работы.

Состав преступления – это система обязательных объективных и субъективных элементов, образующих и структурирующих общественно опасное деяние, признаки которых описаны нормах Общей и Особенной части УК РФ. Подсистем в составе преступления четыре: объект, субъект, объективная и субъективная стороны (подсистемы) состава преступления [1].

Таким образом, состав преступления — это система обязательных объ-

ективных и субъективных элементов деяния, образующих его общественную опасность и структурированных по четырем подсистемам, признаки которых предусмотрены в нормах Общей и Особенной частей УК РФ. Как система, т. е. целостное единство множества (а не просто совокупность), состав преступления складывается (составляется) из ряда взаимосвязанных подсистем и их элементов. Отсутствие хотя бы одной подсистемы или элемента состава преступления приводит к распаду системы, т. е. отсутствию состава преступления в целом.

Элементы состава преступления – это компоненты, первичные составляемые системы «состав преступления». Они входят в четыре подсистемы состава: объект, объективная сторона, субъект, субъективная сторона. Элементы состава бывают обязательными и факультативными.

Признак – это показатель, знак, словесная характеристика состава преступления. Такое описание признаков элементов составов преступлений дано в Общей и Особенной частях УК РФ. В Общую часть вынесены признаки элементов составов, которые едины для всех составов. Специфика признаков элементов составов отражена в Особенной части УК РФ. Необходимо учитывать, что в Общую и Особенную части Кодекса входят наименования разделов, глав, статей УК РФ. Они описывают родовые, видовые и непосредственные объекты преступлений и уголовно-правовой охраны.

Подсистема «объект» как объект преступления и объект уголовно-правовой охраны включает в себя общественные отношения, социальные интересы. Их перечень дается в ст. 1 УК РФ о его задачах, в наименованиях разделов и глав Особенной части Кодекса. Таковы интересы личности, ее здоровье, социальные права, политические и экономические интересы государства и общества, правопорядок в целом. Объект описывается помимо наименований глав и статей в Особенной части УК РФ также через характеристику предмета посягательства и ущерба. Ущерб представляет собой вредные, антисоциальные изменения в объектах посягательства, и потому характер объекта и ущерба тесно взаимосвязаны. Например, диспозиция нормы о краже говорит о тайном похищении чужого имущества. Описание предмета кражи дает информацию об объекте кражи – чужой собственности. Заголовок гл. 21 «Преступления против собственности» прямо характеризует объект уголовно-правовой охраны.

Подсистема состава «объективная сторона» включает в себя элементы с описанными в диспозициях уголовного закона признаками деяния, т. е. действия и бездействия, посягающего на тот или иной объект и причиняющего ему вред (ущерб). К ней относятся также атрибуты внешних актов деяния – место, способ, обстановка, орудия совершения преступления.

Подсистема состава «субъект преступления» описывает такие признаки, как физические свойства лица, совершившего преступление – его возраст, психическое здоровье (вменяемость). В некоторых составах субъект

ектом преступления выступает специальное лицо, например, должностное, военнослужащий.

Наконец, четвертая, последняя *подсистема состава* – «*субъективная сторона*» – включает такие элементы, как вина, мотив, цель, эмоциональное состояние (например, аффект).

Элементы состава преступления подразделяются на обязательные и факультативные. В число обязательных входят элементы, которые непеременимы для наличия состава преступления. Это такие элементы, которые образуют в своей целостности (системе) ту минимально достаточную и необходимую общественную опасность деяния, которая является криминальной. Отсутствие хотя бы одного из таких элементов означает отсутствие всей системы состава преступления. Такими элементами являются: объект преступления; в объективной стороне состава – это действие (бездействие), вредные последствия, связанные с действием (бездействием) причинной связью; в субъекте – элементы с признаками физического вменяемого лица определенного возраста; в субъективной стороне – вина в форме умысла и неосторожности.

Факультативные элементы состава преступления в подсистеме «объект» – предметы; в подсистеме «объективная сторона» – время, место, способ, обстановка, орудия и другие обстоятельства внешней среды совершения преступного деяния; в подсистеме «субъект» – это признаки специального субъекта, сужающие круг субъектов преступления по тем или иным свойствам (чаще всего ввиду профессиональной деятельности субъекта); в подсистеме «субъективная сторона» – мотив, цель, эмоциональное состояние. Факультативными перечисленные элементы являются по своей природе, ибо они могут быть указаны в диспозиции уголовно-правовой нормы как элементы состава либо нет. Факультативные по природе элементы состава в случаях, где они указаны в диспозициях уголовно-правовых норм, становятся обязательными.

В понятии преступления закон выделяет такие признаки преступления: общественно опасное, виновное, уголовно-противоправное деяние. При соотнесении свойств преступления с элементами его состава получается следующая картина. Преступление – деяние, т. е. действие (бездействие), причиняющее ущерб, вред, общественно опасные последствия. Они входят в качестве обязательных элементов в объективную сторону состава преступления. Сюда же входит «ущербленная» часть объекта посягательства. Факультативные элементы объективной стороны (подсистемы): место, время, обстановка, орудия, способ и проч. – в состав не включаются, но входят в преступление. Они конкретизируют степень общественной опасности объективных элементов преступления.

Таким образом, понятие преступления более широкое, чем понятие состава преступления. В состав входят исключительно обязательные элементы, т. е. необходимые и достаточные для криминализации деяния, уголовной

ответственности виновного лица и для квалификации преступлений. В преступление помимо обязательных входят и факультативные элементы состава.

Значение состава преступления состоит прежде всего в том, чтобы быть основанием уголовной ответственности. Это означает, что лицо, в деянии которого содержится состав преступления, или, другими словами, лицо, которое выполнило состав преступления, подлежит привлечению к уголовной ответственности органами следствия, прокуратуры и суда, а само лицо обязано нести такую ответственность.

Другая функция состава преступления – использоваться для квалификации преступления, т. е. установления соответствия, идентификации, тождества содеянного лицом признакам состава преступления, предусмотренного в диспозиции уголовно-правовой нормы [1].

Самому процессу квалификации преступления предшествует установление фактических обстоятельств совершенного деяния. Согласно Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации (УПК РФ), на этом этапе происходит установление события деяния – сбор и оценка доказательств по уголовному делу, подтверждающих наличие либо отсутствие состава преступления в деянии лица.

Неполнота и недоказанность обязательных элементов состава преступления исключают наличие состава и влекут прекращение возбужденного уголовного дела либо вынесение оправдательного приговора. Без установления фактических обстоятельств деяния, соответствующих обязательным элементам состава, прекращается дальнейший процесс квалификации преступлений.

Собственно квалификация преступления начинается с этапа установления той уголовно-правовой нормы, которая описывает соответствующий состав преступления.

Следующий, второй, этап квалификации преступления включает сопоставление состава фактически совершенного деяния с составом преступления, описанного в отобранной норме. Если в результате такого сопоставления будет установлена идентичность признаков первого и второго, процесс квалификации преступления завершается. На третьем этапе делается вывод: в деянии лица содержится (или не содержится) состав преступления или лицо выполнило состав преступления (не выполнило состав преступления), или, следовательно, наличествуют основания для привлечения его к уголовной ответственности (либо отсутствует такое основание).

Таким образом, состав преступления имеет следующие значения: он является основанием уголовной ответственности; участвует в квалификации преступлений; обуславливает конструкцию санкций уголовно-правовых норм.

Одним из наиболее популярных преступлений, обсуждаемых в последнее время отечественными средствами массовой информации, является хищение предметов, имеющих особую ценность.

Рассмотрим применение метода МЛАД на примере квалификации преступления, предусмотренного статьей 164 УК РФ «хищение предметов, имеющих особую ценность».

В отличие от обычных форм хищения, данное преступление характеризуется особыми свойствами предмета посягательства, которые закон именует «предметами и документами, имеющими особую историческую, научную, художественную или культурную ценность». Пленум Верховного Суда РСФСР в п. 9 Постановления № 5 от 25 апреля 1995 г. «О некоторых вопросах применения судами законодательства об ответственности за преступления против собственности» в общей форме разъяснил: «Особая историческая, научная или культурная ценность похищенных предметов (ст. 147.2 УК РСФСР соответствует ст. 164 УК РФ) определяется на основании экспертного заключения с учетом не только их стоимости в денежном выражении, но и значимости для истории, науки, культуры». В самом деле, такие предметы могут составлять культурное наследие народов Российской Федерации, их национальное достояние, которые в этом качестве буквально бесценны. Необходимо иметь в виду, что предметом преступления могут быть не только отдельные произведения или вещи, но и коллекции культурных ценностей, т. е. совокупность однородных или подобранных по определенному признаку разнородных предметов, которые, независимо от культурной ценности каждого из них в отдельности, собранные вместе, имеют историческое, художественное, научное либо иное культурное значение, например коллекции почтовых марок, старинных монет и т. д.

Примерный перечень культурных ценностей, обрисованных родовыми признаками и могущих быть предметом рассматриваемого преступления, содержится в Законе РФ от 15 апреля 1993 г. «О вывозе и ввозе культурных ценностей». В соответствии со ст. 7 названного Закона, к ним относятся следующие категории предметов: редкие рукописи и документальные памятники; архивы, включая фото-, фоно-, кино-, видеоархивы; уникальные и редкие музыкальные инструменты; почтовые марки, иные филателистические материалы, отдельно или в коллекциях; старинные монеты, ордена, медали, печати и другие предметы коллекционирования; редкие коллекции и образцы флоры и фауны, предметы, представляющие интерес для таких отраслей науки, как минералогия, анатомия, палеонтология; другие движимые предметы, в том числе копии, взятые государством под охрану как памятники истории и культуры. На основании экспертного заключения любая из перечисленных культурных ценностей может быть признана предметом хищения, предусмотренного ст. 164 УК РФ.

С объективной стороны преступление выражается в противоправном корыстном безвозмездном изъятии и (или) обращении любым способом, в том числе и путем разбоя, предметов, имеющих особую культурную ценность, в пользу виновного или других лиц. Наступление последствий в виде

причинения реального материального ущерба собственнику – обязательный объективный признак рассматриваемого преступления. С субъективной стороны данная разновидность хищения характеризуется виной в форме прямого умысла. При этом сознанием виновного, хотя бы в общих чертах, должен охватываться тот факт, что им похищается предмет, имеющий особую историческую, научную, художественную или культурную ценность. Субъектом преступления может быть любое лицо, достигшее 16-летнего возраста.

Выполним логический анализ по методу МЛAD формулы признаков состава преступления, предусмотренных диспозицией ч. 1 ст. 164 УК РФ «Хищение предметов, имеющих особую ценность» на предмет установления всех возможных вариантов наличия или отсутствия признаков состава преступления в деяниях подсудимого.

Диспозиция ч. 1 ст. 164 «Хищение предметов, имеющих особую ценность» описывается следующим сложным суждением (словесной формулой): «хищение предметов или документов, имеющих особую историческую, научную, художественную или культурную ценность, независимо от способа хищения».

В состав данного сложного суждения входят четыре простых суждения, описывающих признаки состава преступления. Для простых суждений введены следующие обозначения:

A — хищение;

B — хищение *предметов*;

C — хищение *документов*;

D — *имеющих особую ценность* (историческую, научную, художественную или культурную).

Диспозицию ч. 1 ст. 164 УК РФ «Хищение предметов, имеющих особую ценность» запишем с помощью следующей логической формулы:

$$[A \wedge (B \vee C)] \wedge D. \tag{1}$$

Это логическая формула конъюнктивно-дизъюнктивной формы. Как всякая логическая формула, она может быть «истинной» и может быть «ложной». В тех случаях, когда указанная логическая формула принимает значение «истина», в деяниях может иметься состав преступления при наличии остальных обязательных признаков состава преступления, указанных в нормах Общей части УК РФ (виновность, вменяемость и т.д.). В тех случаях, когда указанная логическая формула принимает значение «ложь», в деяниях отсутствует состав преступления.

В результате анализа таблицы истинности формулы (1) выявлено, что логическая формула диспозиции ч. 1 ст. 164 УК РФ «Хищение предметов, имеющих особую ценность» принимает значение: «истина» – может быть

состав преступления (при наличии остальных обязательных признаков состава преступления) – в 3 случаях из 16 возможных; «ложь» – состав преступления отсутствует – в 13 случаях из 16 возможных.

Таким образом, в результате анализа по методу МЛАД преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 164 УК РФ «хищение предметов, имеющих особую ценность», можно сделать обоснованный вывод о том, что в настоящее время вынесение судом законного обвинительного приговора по данной статье является задачей чрезвычайной сложности.

Завершая данную статью, необходимо особо отметить, что **метод МЛАД и его модификации применимы не только в уголовном праве, но и в других отраслях отечественного и международного права.** Следовательно, применение метода МЛАД в рамках проблемно-ориентированной модульной образовательной технологии [3] позволит существенно повысить качество подготовки специалистов в области юриспруденции.

Библиографический список

1. **Курс** уголовного права. Т. 1: Общая часть. Учение о преступлении / под ред. Н. Ф. Кузнецовой, И. М. Тяжковой. – М.: Зерцало-М., 2002.
2. **Лазарев В. В.** Теория государства и права / В. В. Лазарев, С. В. Липель. – М.: Спарк, 2001.
3. **Соколов Е. А.** Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук / Е. А. Соколов. – Новосибирск: НГИ, 1999.
4. **Уголовное право** Российской Федерации. Особенная часть / отв. ред. Б. В. Здравомыслов. – М.: Юристъ, 1996.
5. **Шматков Р. Н.** Совершенствование методики подготовки специалистов в области юриспруденции с использованием метода МЛАД / Р. Н. Шматков // Проблемы модернизации высшего гуманитарного образования в трансформирующемся обществе: материалы V регион. науч.-метод. конф. – Новосибирск: НГИ, 2005. – С. 227 – 239.

УДК 37.0

М. Н. Шматков

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИЛОЖЕНИЯ ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время под воздействием коренных изменений, происходящих в нашем обществе в последние полтора десятилетия, идут процессы вынужденных преобразований и приспособления к новым условиям практически

всех социальных институтов. Как следствие, наблюдается бурное развитие многих отраслей гуманитарных наук. Не обошли стороной эти изменения и российскую юриспруденцию.

С учетом принципиально нового характера рыночных отношений существенные изменения претерпели такие отрасли российского права, как конституционное, гражданское, уголовное, трудовое, жилищное, земельное, административное и многие другие. К числу проводимых в последнее время правовых реформ относятся судебная, административная, жилищная и пр.

В контексте построения в нашей стране правового государства и гражданского общества особое значение приобретает проблема правовой защиты интересов личности, общества и государства от противоправных посягательств со стороны различных участников общественных отношений, а равно проблема разграничения ответственности по субъектам права и видам ответственности. С этой точки зрения, в условиях становления в нашей стране правовой системы нового типа, весьма актуальна проблема эффективности правосудия, причем как в аспекте неотвратимости наказания для лица, преступившего законодательный запрет, так и в аспекте недопустимости применения юридической ответственности к лицу, в чьих деяниях, сходных по признакам с правонарушением, все же отсутствует состав какого-либо правонарушения.

Отдельное внимание в специальной литературе на протяжении многих лет уделяется проблеме отграничения уголовной ответственности, наступающей за наиболее социально значимые правонарушения (которые поэтому получили особое название – преступления), и административной ответственности, наступающей за менее социально значимые правонарушения, требующие, тем не менее, мер государственного реагирования (поэтому административная ответственность, являясь более мягкой по сравнению с уголовной, возлагается на нарушителя именно государственными органами). В последнее время в свете отмеченных выше изменений в нашем обществе данная проблема приобретает особую актуальность.

Анализ правоприменительной практики последнего десятилетия показывает, что причиной значительной части ошибок, допущенных при определении мер юридической ответственности за совершение тех или иных правонарушений – уголовных, административных, дисциплинарных, гражданско-правовых, являются ошибки, допущенные на стадии квалификации правонарушений, анализа правовой нормы, определяющей ответственность за правонарушение, и выявления наличия, достоверности, полноты и достаточности юридических и фактических оснований для применения этой правовой нормы.

При этом, если для исправления судебных ошибок по уголовным делам и существует достаточно четко определенная и функционирующая система

судебных инстанций, позволяющая, с некоторыми оговорками, в большой доле случаев рано или поздно, но все же добиться исправления судебной ошибки, то в отношении, например, ошибок правоприменения по делам об административных правонарушениях ситуация в настоящее время обстоит куда более сложно в силу целого ряда обстоятельств, к числу которых можно отнести причины как процессуального, так и материального характера.

В сложившейся ситуации, в целях достижения наибольшей эффективности правосудия, очевидна необходимость применения соответствующими органами таких методов работы, которые позволяли бы избежать большинства ошибок квалификации правонарушений уже на начальных этапах рассмотрения дел по этим правонарушениям.

Одна из основных причин современных проблем правоприменения в области административного права лежит на уровне сложившейся системы высшего юридического образования. В своей практической деятельности специалисты в области юриспруденции при разрешении конкретных вопросов права руководствуются как действующими нормативно-правовыми актами, так, в не меньшей степени, положениями юридической науки, позволяющими применить именно ту правовую норму, которая подлежит применению в каждом конкретном случае, и определить для применения правовой нормы именно те юридические факты, которые значимы, необходимы и достаточны для ее применения. Именно система высшего юридического образования, реализуя учебно-воспитательный процесс, закладывает у студентов тот образ юридического мышления, ту систематику, тот понятийно-методологический аппарат, которым они будут руководствоваться на практике. Не менее важное значение в становлении специалиста имеет и последующая практическая деятельность, однако именно теоретические познания, полученные, осмысленные и усвоенные в ходе обучения в высшей школе, образуют тот фундамент, тот каркас, который определяет качество работы юриста-правоприменителя.

С учетом сказанного представляется, что одним из приоритетных направлений по решению отмеченной выше проблемы правоприменения должно стать внедрение в систему высшего юридического образования таких методов обучения, которые позволяли бы обучающимся, а впоследствии юристам-практикам, систематизировать свои теоретические познания в области юриспруденции с целью сокращения возможностей для совершения ошибок при анализе той или иной правовой нормы, определении юридически значимых для ее применения обстоятельств и применении этой нормы.

Теоретическую и методологическую основу для разработки и внедрения новых методов в преподавание юриспруденции в высшей школе может успешно составить формально-логический аппарат, разработанный современной математической теорией. Такие методы должны позволять формализовать процесс квалификации правонарушений и при определении наличия

или отсутствия состава правонарушения (т. е. определении того, является или нет то или иное деяние правонарушением) руководствоваться строгими понятиями и методами математической логики. Например, в работе [5] такой метод был предложен для преподавания уголовного права.

В настоящей работе рассматривается возможность применения формально-логических и математических методов при квалификации административных правонарушений, которые имеют свою специфику.

Правовая основа квалификации административных правонарушений заложена в ныне действующем Кодексе Российской Федерации об административных правонарушениях, принятом Государственной Думой РФ 20 декабря 2001 г. и вступившем в силу с 1 июля 2002 г. [1, 2]. Со времени принятия предыдущего Кодекса РСФСР об административных правонарушениях (принят Верховным Советом РСФСР 20 июня 1984 г.) прошло более 15 лет. За этот чрезвычайно длительный период в России осуществлены исторического характера политические и социально-экономические преобразования, коренным образом изменившие облик страны. Именно они явились главным побудительным мотивом, обусловившим необходимость разработки и принятия нового Кодекса РФ об административных правонарушениях. В новом КоАП РФ зримым образом произошло перенесение центра тяжести с охраны интересов государства на защиту и обеспечение прав, свобод и интересов человека и гражданина, физических и юридических лиц, существенное расширение сфер этой защиты, перемещение эпицентра в деятельности властных органов и структур на административно-правовую охрану прав и интересов человека и гражданина, физических и юридических лиц в условиях функционирования российского демократического федеративного правового светского и социального государства с учетом формирующихся рыночных отношений и цивилизованного гражданского общества.

Следует подчеркнуть особый, специфический характер административных правонарушений: их широкую распространенность по сравнению с иными видами правонарушений — уголовными, дисциплинарными и др., а также относительно меньшую общественную опасность по сравнению, например, с уголовно наказуемыми преступлениями. Это обстоятельство в ряде случаев снижает внимание к данному виду правонарушений в системе высшего юридического образования и, как следствие, порождает пробелы в знаниях юристов-правоприменителей в данной области, что приводит к существенным ошибкам при квалификации таких правонарушений.

Такое положение дел нельзя признать правильным, поскольку административные правонарушения связаны с функционированием многих сотен тысяч людей, граждан, физических и юридических лиц, непосредственно затрагивают их коренные жизненные интересы и потребности.

Касаясь вопроса о доктринальных основах административного правонарушения и административной ответственности, следует отметить, что

общие теоретические положения здесь во многом схожи с аналогичными положениями в уголовном праве, где эти вопросы досконально изучены и разработаны в имеющейся в достатке специальной литературе. В то же время указанные положения применительно к области административных правонарушений имеют некоторые специфические особенности.

Административная ответственность – это вид юридической ответственности, которая выражается в применении органом или должностным лицом, наделенным соответствующими полномочиями, административного наказания к лицу, совершившему правонарушение.

Административная ответственность обладает общими признаками, свойственными юридической ответственности вообще. В то же время ей присущи следующие специфические черты, характерные только для этого вида юридической ответственности.

1. Административная ответственность в большинстве случаев является внесудебной. Административные наказания назначаются должностными лицами большого числа государственных органов (в основном системы исполнительной власти) во внесудебном порядке, хотя и суды рассматривают определенное количество таких правонарушений. Все эти органы относятся к субъектам административной юрисдикции. Данное обстоятельство еще раз показывает чрезвычайную актуальность разработки эффективных методов, позволяющих избежать ошибок квалификации правонарушений.

2. Назначение административных наказаний осуществляется должностными лицами в отношении не подчиненных им правонарушителей. По этому признаку административная ответственность отличается от дисциплинарной, когда меры взыскания применяются в основном в порядке подчиненности вышестоящим органом или должностным лицом.

3. Поскольку административная ответственность наступает за деяния менее опасные, чем преступления, то и административные наказания, как правило, менее суровы, чем уголовные наказания.

4. Применение административной ответственности не влечет судимости лица, совершившего правонарушение, и его увольнения с работы. Это лицо считается подвергнутым административному наказанию в течение одного года со дня окончания исполнения наказания.

5. Существенной особенностью института административной ответственности является то обстоятельство, что субъектом ответственности могут быть не только физические, но и юридические лица.

6. В отличие от уголовной ответственности, которая устанавливается только федеральным законом (Уголовным кодексом РФ), административная ответственность устанавливается и федеральным законом – КоАП РФ, и принимаемыми в соответствии с ним законами субъектов РФ об административных правонарушениях (в Новосибирской действует Закон Новосибирской области от 14.02.2003 г. № 99-ОЗ «Об административных

правонарушениях в Новосибирской области», принятый постановлением Новосибирского областного Совета депутатов от 30.01.2003 г. № 99-ОСД).

Основанием для административной ответственности является совершение административного правонарушения. При этом административная ответственность за правонарушение наступает, если это нарушение по своему характеру не влечет за собой уголовной ответственности.

В соответствии с ч. 1 ст. 2.1 КоАП РФ, административным правонарушением признается противоправное, виновное действие (бездействие) физического или юридического лица, за которое КоАП РФ или законами субъектов РФ об административных правонарушениях установлена административная ответственность.

Противоправное действие и противоправное бездействие являются двумя возможными вариантами противоправного деяния, т. е. противоправного поведения физического или юридического лица. Действие – это активное невыполнение обязанности, законного требования, нарушение установленного запрета. Бездействие – это пассивное невыполнение обязанности, возложенной на физическое или юридическое лицо.

В соответствии с КоАП РФ, **административное правонарушение определяется свойственными ему тремя признаками: противоправностью, виновностью, наказуемостью деяния.**

Противоправность означает, что совершением данного деяния (действия или бездействия) обязательно нарушены нормы права. Никакое деяние не может быть признано административным правонарушением и за его совершение не может наступить административная ответственность, если при этом не были нарушены нормы права.

Виновность деяния означает, что оно совершено при наличии вины. Отсутствие вины ни в коем случае не позволяет считать данное деяние (пусть даже и противоправное) административным правонарушением.

Статья 2.2 КоАП РФ выделяет две формы вины: в форме умысла и в форме неосторожности.

Административное правонарушение признается совершенным умышленно, если лицо, его совершившее, создало противоправный характер своего действия (бездействия), предвидело его вредные последствия и желало наступления таких последствий или сознательно их допускало либо относилось к ним безразлично. В первом случае умысел – прямой, так как лицо желало наступления вредных последствий; во втором и третьем случаях – косвенный, так как лицо прямо не желало наступления вредных последствий, но сознательно допускало их наступление либо относилось к этим последствиям безразлично.

Административное правонарушение признается совершенным по неосторожности, если лицо, его совершившее, предвидело возможность наступления вредных последствий своего действия (бездействия), но без

достаточных к тому оснований самонадеянно рассчитывало на предотвращение таких последствий либо не предвидело возможности наступления таких последствий, хотя должно было и могло их предвидеть. В первом случае неосторожность проявляется в форме легкомыслия (самонадеянности), так лицо предвидит возможность наступления вредных последствий, но самонадеянно рассчитывает их предотвратить; во втором случае – в форме небрежности. Неосторожную вину необходимо отличать от невинного причинения вреда, т. е. казуса – случая, при котором административная ответственность лица не наступает. В таких случаях лицо либо не должно было или не могло предвидеть общественно опасные, вредные последствия своего действия или бездействия, либо не было способно управлять своим поведением в силу чрезвычайных обстоятельств.

Наказуемость деяния означает, что за совершение данного действия (бездействия) физического или юридического лица должна быть либо КоАП РФ, либо законами субъектов РФ об административных правонарушениях обязательно установлена административная ответственность.

Необходимо отметить, что в отличие от уголовно наказуемых правонарушений – преступлений, с точки зрения законодателя в административном правонарушении не выделяется такой признак, как общественная опасность.

Еще одним важным отличием административных правонарушений от преступлений является то, что субъектами первых, помимо физических лиц, могут быть и юридические лица. При этом юридическое лицо признается виновным в совершении административного правонарушения, если будет установлено, что у него имелась возможность для соблюдения правил и норм, за нарушение которых КоАП РФ или законами субъекта Российской Федерации предусмотрена административная ответственность, но данным лицом не были приняты все зависящие от него меры по их соблюдению.

Необходимо отметить, что не каждое деяние, даже содержащее все рассмотренные выше признаки административного правонарушения (противоправность, виновность и наказуемость), является административным правонарушением. Для этого необходимо наличие состава административного правонарушения.

Под составом административного правонарушения следует понимать установленную правом совокупность признаков, при наличии которых конкретное деяние является административным правонарушением. Наличие состава административного правонарушения в том или ином деянии – необходимое основание наступления административной ответственности за его совершение.

Однотипные признаки состава административного правонарушения в совокупности образуют так называемые элементы состава административного правонарушения. К элементам состава административного правонарушения

относятся: 1) объект; 2) объективная сторона; 3) субъект; 4) субъективная сторона.

Объект административного правонарушения – общественные отношения, урегулированные нормами права и охраняемые мерами административной ответственности.

Объективная сторона административного правонарушения – это система предусмотренных нормами права признаков, характеризующих внешнее проявление данного правонарушения. Объективная сторона состава характеризует проступок как акт внешнего поведения правонарушителя и включает, в частности, такие признаки состава административного правонарушения, как противоправное действие или бездействие и наступившие вредные последствия.

Кроме противоправного деяния и наступивших вредных последствий, составной частью объективной стороны правонарушения является и такой признак, как причинно-следственная связь между этим деянием и наступившими в результате его вредными последствиями. Установить такую причинно-следственную связь, значит, выявить обстоятельства появления вредных последствий, определить, наступили ли они действительно в результате совершения противоправного деяния или по другим причинам, как данное деяние повлияло на величину этих последствий и др.

Особенностью административных правонарушений является то, что в установлении наличия причинно-следственной связи в их составе, как правило, нет нужды: наступившие вредные последствия в основном нематериальны, а проявляются только в виде общественного вреда или общественной опасности, и причинно-следственная связь между противоправным деянием и его последствиями не вызывает сомнений.

Такой состав административного правонарушения, который не предусматривает наступления в результате его совершения какого-либо материального вредного последствия, называется формальным составом. Административные правонарушения (в отличие от преступлений) в подавляющем большинстве случаев имеют формальный состав, соответствующие нормы предусматривают ответственность лишь за совершение противоправного деяния вне зависимости от того, что никаких вредных материальных последствий не наступило. Однако кроме правонарушений с формальным составом законодательством об административных правонарушениях предусмотрено немало и правонарушений с так называемым материальным составом, который включает обязательное наступление вредных материальных последствий. В правонарушениях с материальным составом причинно-следственная связь между противоправным деянием и наступившими вредными последствиями зачастую далеко не очевидна и требует установления.

Наличие объективной стороны административного правонарушения законодатель во многих случаях ставит также в зависимость от таких ее

признаков, как время, место, способ, характер совершения деяния, его повторность, неоднократность, злостность, систематичность.

Повторность предусмотрена многими статьями законодательных актов, устанавливающих административную ответственность, и означает совершение одним и тем же лицом в течение года однородного правонарушения, за которое оно уже подвергалось административному взысканию.

Неоднократностью признается совершение более двух однородных правонарушений, а систематическим правонарушением считается такое, которое совершается в течение года несколько раз.

Однако эти признаки состава административного правонарушения (время, место, способ, характер совершения деяния, его повторность, неоднократность, злостность, систематичность) присущи далеко не всем составам административных правонарушений, в силу чего они называются факультативными признаками состава административного правонарушения, т. е. необязательными. В отличие от них противоправное действие или бездействие, наступившие вредные последствия и причинно-следственная связь между деянием и наступившими в результате его вредными последствиями являются обязательными признаками состава административного правонарушения.

Субъектом административного правонарушения являются физические и юридические лица. При этом, как уже отмечалось, физические лица подлежат административной ответственности, если они достигли к моменту совершения правонарушения 16-летнего возраста.

Кроме того, субъектом административного правонарушения может быть только вменяемое физическое лицо. Лицо, которое во время совершения противоправных действий (бездействия) находилось в состоянии невменяемости, т. е. не могло осознавать фактический характер и противоправность своих действий (бездействия) либо руководить ими вследствие хронического психического расстройства, временного психического расстройства, слабоумия или иного болезненного состояния психики, не подлежит административной ответственности.

В законодательстве различаются также общие субъекты. – любые вменяемые лица, достигшие 16 лет, специальные субъекты – должностные лица, водители, несовершеннолетние и др., а также особые субъекты – военнослужащие и иные лица, на которых распространяется действие дисциплинарных уставов или специальных положений о службе. Для одних из этих категорий субъектов законом установлены дополнительные основания для административной ответственности или ее повышенный размер, для других – ограничение применения мер административной ответственности.

Субъективная сторона административного правонарушения – это психическое отношение субъекта к противоправному действию или бездействию и его последствиям. Обязательным признаком субъективной стороны является

вина субъекта административного правонарушения. Как уже было сказано, административное правонарушение совершается умышленно или по неосторожности. Лицо, совершившее противоправное действие или бездействие в этих формах, при наличии других признаков состава конкретного правонарушения может быть привлечено к административной ответственности.

В статьях КоАП РФ и в законах субъектов РФ, устанавливающих административную ответственность, форма вины чаще всего не обозначается. По данным статьям административная ответственность наступает вне зависимости от формы вины (например, ст. 12.16 КоАП РФ – несоблюдение требований, предписанных дорожными знаками или разметкой проезжей части дороги). В ряде случаев, хотя форма вины не установлена законодателем прямо, она косвенно ясна из самого характера деяния (например, ч. 3 ст. 11.17 КоАП РФ – нарушение правил поведения граждан на железнодорожном, воздушном или водном транспорте в части курения в вагонах (в том числе в тамбурах) пригородного поезда, в не установленных для курения местах в поезде местного или дальнего сообщения либо на судне морского или внутреннего водного транспорта). Однако иногда формулировка состава административного правонарушения прямо говорит, что оно может быть совершено только в форме умысла или только в форме неосторожности (например, ст. 19.2 КоАП РФ – умышленное повреждение или срыв печати (пломбы), ст. 7.26 КоАП РФ – небрежное хранение пользователем материалов и данных государственного картографо-геодезического фонда Российской Федерации, повлекшее утрату таких материалов и данных).

Отдельные составы административного правонарушения предусматривают и такие факультативные признаки субъективной стороны состава, как мотив и цель.

Тем самым только при наличии всех предусмотренных законом признаков состава административного правонарушения лицо, его совершившее, может быть привлечено к административной ответственности.

При этом разграничение административных правонарушений и более общественно опасных преступлений производится, как правило, по объективной стороне правонарушения.

Составы конкретных административных правонарушений содержатся в нормах КоАП РФ.

В соответствии с общей теорией права, норма права – это установленное и обеспечиваемое государством общеобязательное правило поведения, предназначенное для регулирования отношений в обществе [3]. Нормы права находят свое закрепление в принимаемых соответствующими государственными законами и других нормативно-правовых актах.

Наиболее распространенным видом правовых норм являются типичные нормы права – это те нормы права, которые являются правилами поведения.

Типичные нормы права подразделяются на регулятивные и правоохранительные. К последней группе относятся нормы права, устанавливающие наказания за совершение преступлений (уголовная ответственность) и других правонарушений (административная и иные виды юридической ответственности).

По своей структуре типичная правовая норма состоит из гипотезы, диспозиции и санкции. Гипотеза определяет условия, при которых данная правовая норма вступает в действие. Диспозиция описывает собственно правило поведения, которым следует руководствоваться при наступлении условий, описанных в гипотезе. Санкция устанавливает ответственность в случае неправомерного поведения, т. е. нарушения предписания правовой нормы.

Особенность построения правовых норм, определяющих административные правонарушения и ответственность за их совершение, заключается в том, что все гипотезы собраны отдельно в Общую часть КоАП РФ (раздел I), поскольку они являются одинаковыми для всех административно-правовых норм. Их диспозиции, содержащие описания административных правонарушений в виде комбинации признаков состава правонарушения, объединенных в сложное суждение, так же как и их санкции, определяющие меры наказания за совершенное административное правонарушение, содержатся в Особенной части КоАП РФ (раздел II).

Основа применения формально-логических и математических методов при квалификации правонарушений состоит в записи диспозиции административно-правовой нормы в виде логической формулы, логическими переменными которой являются признаки состава преступления. Если при проверке наличия признаков состава формула принимает значение «истина», то выполняется состав административного правонарушения (САП) и данное деяние является административным правонарушением (и поэтому влечет административную ответственность, но только при наличии остальных обязательных признаков, предусмотренных Общей частью КоАП РФ: вменяемость, достижение возраста 16 лет и т. д.); в противном случае деяние не является административным правонарушением и административной ответственности не влечет.

Применение формально-логических методов в настоящей работе рассмотрим на примере квалификации административного правонарушения, предусмотренного статьей 5.16 КоАП РФ «Подкуп избирателей, участников референдума либо осуществление в период избирательной кампании, кампании референдума благотворительной деятельности с нарушением законодательства о выборах и референдумах».

Диспозиция ст. 5.16 КоАП РФ описывается следующим сложным суждением (словесной формулой): «подкуп избирателей, участников референдума, если эти действия не содержат уголовно наказуемого деяния, либо осуществ-

вление благотворительной деятельности с нарушением законодательства о выборах и референдумах».

В состав данного сложного суждения входят пять простых суждений, описывающих признаки состава административного правонарушения. Для простых суждений введены следующие обозначения:

А – подкуп избирателей;

В – подкуп участников референдума;

С – эти действия не содержат уголовно наказуемого деяния;

Д – осуществление благотворительной деятельности;

Е – (осуществление благотворительной деятельности) с нарушением законодательства о выборах и референдумах.

Согласно законам и обозначениям формальной логики, диспозицию ст. 5.16 КоАП РФ запишем с помощью следующей логической формулы:

$$[(A \vee B) \wedge C] \vee (D \wedge E), \quad (1)$$

где символ « \vee » обозначает дизъюнкцию (логическую связку «или»), а символ « \wedge » – конъюнкцию (логическую связку «и»).

Как всякая логическая формула, данная логическая формула может быть «истинной» и может быть «ложной».

В тех случаях, когда указанная логическая формула принимает значение «истина», в деяниях может иметься состав административного правонарушения при наличии остальных обязательных признаков САП, указанных в нормах Общей части КоАП РФ (виновность, вменяемость и т. д.).

В тех случаях, когда указанная логическая формула принимает значение «ложь», в деяниях отсутствует состав административного правонарушения.

Для определения того, является то или иное деяние административным правонарушением, предусмотренным ст. 5.16 КоАП РФ, необходимо, основываясь на имеющихся сведениях и доказательствах, выяснить, какие из простых суждений А, В, С, D, Е принимают значение «истина», после чего, следуя законам формальной логики, вычислить значение логической формулы (1) для данной совокупности значений логической переменной.

Однако для большей систематизации такой работы более целесообразно исследовать сразу все возможные варианты наличия или отсутствия в деянии признаков САП, предусмотренных диспозицией ст. 5.16 КоАП РФ.

С этой целью составляется таблица истинности логической формулы диспозиции ст. 5.16 КоАП РФ, а на ее основе впоследствии устанавливается для каждого конкретного случая, принимает ли эта логическая формула значение «истина» – может быть состав административного правонарушения (при наличии остальных обязательных признаков), либо эта логическая формула принимает значение «ложь» – состав административного правонарушения

отсутствует.

Так, на основании таблицы истинности логической формулы диспозиции ст. 5.16 КоАП РФ можно установить, что эта логическая формула принимает значение «истина» – может быть САП (при наличии остальных обязательных признаков САП) в 17 случаях из 32 возможных, значение «ложь» – САП отсутствует в 15 случаях из 32 возможных.

Таким образом, на основании таблицы истинности формулы признаков состава административного правонарушения по совокупности доказанных признаков САП можно делать обоснованные выводы о возможности наличия или об отсутствии САП в тех или иных деяниях.

Необходимо отметить, что рассмотренный состав административного правонарушения является далеко не самым сложным как по количеству признаков, так и по своей структуре.

Вместе с тем, практика показывает, что большинство ошибок правоприменения при квалификации правонарушений, в том числе и административных, происходит именно из-за сложностей в определении того, образует ли доказанная совокупность признаков состав правонарушения или не образует. Ответ на данный вопрос совершенно четко и однозначно позволяет получить применение формально-логических методов в обучении студентов-юристов, а последними – в своей дальнейшей практической деятельности.

Очевидно, внедрение формально-логических методов в учебный процесс подготовки специалистов в области юриспруденции даст более высокий результат, если будет сопровождаться применением современных форм и методов обучения, активных и инновационных методик, активизацией самостоятельной научно-поисковой деятельности студентов, развивающими их абстрактное и вариативное мышление [4].

Таким образом, теоретически обоснованное применение формально-логических методов в системе подготовки специалистов в области юриспруденции в высшей школе позволит значительно повысить качественный уровень подготовки специалистов. Кроме этого, применение таких методов в практической деятельности при квалификации правонарушений и определении адекватных мер юридической ответственности позволит избежать значительного числа ошибок и существенно повысить эффективность правосудия.

Библиографический список

1. **Алехин, А. П.** Административное право Российской Федерации / А. П. Алехин, А. А. Кармолицкий, Ю. М. Козлов. – М.: Зерцало-М, 2005.
2. **Кодекс** Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001г. № 195-ФЗ. – М.: Юрист, 2005.
3. **Лазарев, В. В.** Теория государства и права / В. В. Лазарев, С. В. Липель. – М.: Спарк, 2001.

4. **Соколов, Е. А.** Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук / Е. А. Соколов. – Новосибирск: НГИ, 1999.

5. **Шматков, Р. Н.** Совершенствование методики подготовки специалистов в области юриспруденции с использованием метода МЛАД / Р. Н. Шматков // Проблемы модернизации высшего гуманитарного образования в трансформирующемся обществе: материалы V регион. науч.-метод. конф. – Новосибирск: НГИ, 2005. – С. 227 – 239.

УДК 378

О. Н. Заглядина

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Российская система образования в настоящее время вступает в период, характеризующийся новым пониманием целей и ценностей образования, новыми концептуальными подходами к разработке содержания и технологии образования. Модернизация образования, предполагающая вхождение России в европейское образовательное пространство, потребовала разработки новой парадигмы: целей, задач, содержания и технологий педагогического образования, соответствующих потребностям обновляемого общества. Эти изменения предполагают формирование учителя «нового типа», который бы не только обладал фундаментальными знаниями по предмету, но и творчески относился к своей педагогической деятельности, критически мыслил, принимал нетрадиционные решения в той или иной ситуации. В условиях роста потока научной информации, существенно повышающего познавательную деятельность самих студентов (учащихся), **необходим учитель, который должен уметь показывать путь к знаниям, а студент обязан сам дойти до вершин науки**, т. е. студент должен занять позицию первооткрывателя при изучении того или иного предмета. Еще А. Дистерверг сформулировал следующее правило: «Плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить. В первом случае происходит движение сверху вниз, во втором – снизу вверх; там ученики начинают с вершины и стараются наконец дойти до основания; здесь начинают с основания, на котором стоит ученик, и поднимаются до конечной точки, до вершины» [4, с. 42].

Стратегия современного высшего профессионального образования состоит в развитии и саморазвитии личности специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных профес-

сиональных задач. При моделировании личности специалиста необходимо преодолеть наблюдающийся разрыв между учителем и человеком, гражданином и специалистом. Личностная позиция будущего педагога должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Сегодня вполне очевидной становится истина, что основой прогрессивного социально-экономического развития любой страны является человек, его позиция, культура, образованность, профессиональная компетентность.

Несмотря на то, что система высшего профессионального образования в России занимает одно из лидирующих мест в мире, ей присущ ряд серьезных недостатков, в частности таких, как:

- технологическая необеспеченность формирования профессиональной деятельности, нацеленность ее на сообщение готовых знаний;
- неадекватность структуры учебно-воспитательного процесса вуза структуре развивающейся личности будущего специалиста;
- сугубо дисциплинарный характер образовательного процесса, слабость межпредметных связей;
- отрыв логики усвоения учебного материала от закономерностей становления специалистов как субъектов профессиональной деятельности, изучение предметной информации в отрыве от предстоящей профессиональной деятельности;
- слабо выраженная общегуманитарная и профессиональная направленность образовательного процесса;
- неполное использование потенциала личностных возможностей будущего специалиста;
- отсутствие у студентов условий для построения собственных образовательных траекторий;
- большие временные разрывы между получением знаний студентами и применением этих знаний на практике.

Из сказанного следует, что для **современного профессионального образования необходимо обновление целей, задач, содержания и технологий, необходим новый образовательный процесс в вузе, что предполагает в свою очередь формирование человека нового типа, для которого характерны следующие умения:**

- проектировать разнообразные ситуации и в целом процесс своей профессиональной деятельности;
- выбирать и реализовывать разнообразные программы своего дальнейшего (основного и дополнительного) профессионального образования;
- осуществлять профессиональное самопознание;
- строить межличностные и деловые отношения, вступать во взаимодействие с социокультурной и профессиональной средой, с различными культурами и системами ценностей на основе овладения:
 - а) оригинальными источниками научной, общекультурной и профессио-

нальной информации;

б) сведениями, научными понятиями, теориями, концепциями, парадигмами из различных областей общей и профессиональной культуры;

в) универсальными способами практической и теоретической деятельности, способами исследовательской деятельности [3].

В этом случае система высшего профессионального (педагогического) образования реально обращается к разнообразию потребностей, интересов, особенностей студентов, а дисциплины выстраиваются в логике, способствующей личностному и профессиональному развитию будущего профессионала (будущего педагога).

Новые тенденции и изменения, происходящие в системе образования, делают объективно необходимым усиление роли научно-исследовательской составляющей в профессиональной педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Значит, в программе подготовки будущих учителей должна присутствовать научно-исследовательская составляющая, при этом отражающая новые подходы к осмыслению роли науки в современном педагогическом образовании. Г. А. Бордовский справедливо утверждает, что в настоящее время нельзя быть квалифицированным специалистом в области образования, не владея методами научного исследования. Неслучайно в государственных стандартах все большее место занимают различные виды работы студентов, которые предполагают формирование у них в образовательном процессе готовности к исследовательской деятельности.

Профессиональная педагогическая деятельность должна осуществляться через технологии обучения, обладающие следующими функциями:

- инициирование активности студентов;
- оснащение способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества;
- обеспечение развития критичности мышления, обмена ценностными суждениями;
- активизация сотрудничества в коллективной работе;
- помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, в получении Я-сообщений;
- тренинг моделей этических педагогических стратегий поведения и коммуникативных умений.

В своем исследовании мы доказываем, что **преподавание даже специальных дисциплин (на примере оснований геометрии) в вузе должно «работать» на сформулированную выше стратегию; с упором на необходимость дать человеку образование в полном объеме, что означает следующее:**

1. Формирование творческой, научно-исследовательской деятельности

(деятельности по образцу, деятельности учения, квазипрофессиональной и профессиональной), применяя особые технологии, обладающие свойствами, сформулированными выше.

2. Формирование отношения или, иначе, опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, хотя и предполагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагают не только знание мировоззренческих идей (знание геометрии), но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера.

3. Формирование знаний по основаниям геометрии. Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании студента верной, основательной картины предмета оснований геометрии, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

В нашем исследовании, основные положения которого изложены в данной статье, мы реализовали эту возможность через формирование педагогической культуры (ПК).

На сегодняшний день сложилось различное понимание ПК, мы же под ПК понимаем следующее. Во-первых, если использовать математическую символику, то связь между общей культурой (ОК), профессиональной культурой (ПрК) и ПК можно представить так:

При этом ПК представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу профессиональной педагогической деятельности. Во-вторых, под основными компонентами ПК мы понимаем: поведенческий, ценностно-отношенческий и знаниевый. Таким образом, **ПК – интегральное динамическое образование, отражающее определенно достигнутый уровень развития личностно-профессиональных качеств (ценностно-отношенческий компонент); специальных, психолого–педагогических, общих знаний (знаниевый компонент); способов и приемов педагогической деятельности учителя (поведенческий компонент).**

На деятельностной, культурологической основе мы рассмотрели два подхода к психологическому механизму формирования ПК. *Первый подход* предполагает то, что образовательный процесс высшей школы может в условиях учебной деятельности будущих учителей предоставлять им возможность осмысливать (опредмечивать), апробировать (распредмечивать) и рефлексировать все компоненты ПК. Именно в собственной учебной деятельности студент реализует себя, т. е. раскрывает, опредмечивает в продуктах этой

деятельности свои сущностные силы [2, с. 42].

С другой стороны, известно, что педагогическая деятельность (ПД) может быть определена как последовательность мотивационно-ориентировочных, проектировочно-исполнительских и рефлексивно-оценочных компонентов [1], ПК в свою очередь, представляет собой последовательность трех компонентов: ценностно-отношенческого, поведенческого, знаниевого. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что существует связь между структурами ПД и ПК, т. е. структура ПД изоморфна структуре ПК. Обеспечивая полноту формирования всех компонентов ПД, мы обеспечиваем развитие всех компонентов ПК, в чем и заключается сущность *второго подхода* к психологическому механизму формирования ПК. Оба подхода могут реализовываться, если образовательный процесс в высшей школе, в частности образовательный процесс на физико-математическом факультете педвуза, будет строиться на основе личностно-ориентированного подхода, при котором все компоненты образовательной среды служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность.

Формирование ПД обуславливается возможностями и средствами, способными актуализировать ее в образовательном процессе вуза как развивающуюся целостность, вначале эталонную и репродуктивную, затем – творческую и самостоятельную, что влечет за собой развитие всех компонентов ПК.

Надо отметить, что **формирование компонентов ПК является гетерохронным процессом**, все компоненты разом не формируются, в том смысле, что они формируются разом, но в разной степени активности. При этом на первый план выдвигается поведенческий компонент, который предполагает следующее: творческую учебную деятельность студентов, особое, по отношению к существующему, структурирование учебного материала на основе принципа фундаментализации, содержательного обобщения, логику подачи учебного материала (от общего к частному, от абстрактного к конкретному, а познание сущности конкретного – последовательно от одного теоретически осмысленного и осознанного факта к другому), введение мелких структурных единиц в крупные [1]. При этом у субъекта познания формируется ориентировочная основа умственной деятельности. Выбор же исследуемых студентами вопросов должен направляться общей теоретической идеей. Развитие поведенческого компонента в такой логике влечет за собой и формирование ценностно-отношенческого компонента. Как следствие – между преподавателем и студентом (как вариант – между студентом и студентом) появляются другие субъект-субъектные диалогические отношения и выраженная позиция «студента» заменяется положительной «Я-концепцией». Студент становится субъектом своей учебной деятельности, ведущими принципами которой являются принципы развивающего обучения и целостности, а основополагающими – принципы изоморфности структуры ПК структуре образовательного процесса. В результате происходит форми-

рование знаниевого компонента (в частности – знания по математике).

В данном случае речь идет о возможности структурирования математического знания, а именно, учебного материала по основаниям геометрии в высшей школе, так как именно математика предполагает разнообразные абстрактные и прикладные инструменты исследования конкретных природных и общественных явлений (численные, алгебраические, аналитические, топологические, структурно-модельные и др.) и понимается как наука о форме и количестве и общих схемах их воплощения. Если естественные науки изучают природу, а гуманитарные науки – человеческое общество, то математика исследует в ее же недрах полученные абстракции, т. е. в известном смысле – самое себя. В этой связи возникает вопрос: можно ли учебный материал по математике «выстроить» таким образом и технологию преподавания построить так, чтобы они «обслуживали» психологический механизм формирования ПК.

Для этого **необходимо, чтобы содержание выбранного нами курса оснований геометрии было структурировано в смысловые блоки**, технология усвоения которых предполагала бы такую учебную деятельность студентов, которая является формой существования студента как субъекта образовательного процесса, а значит – субъекта своей ПК. При этом под субъектом понимается, прежде всего, инициатор, деятель, способный не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые. Субъект не может самоопределиваться без деятельности, но к ней он не сводим, так как включает в себя и те качества, которые приобретаются и проявляются в процессе взаимодействия со всей окружающей действительностью. Деятельность выступает как важнейшая форма активности субъекта, организующая и осуществляющая его бытие, а также один из ведущих способов существования субъекта. Как отмечает Л. Н. Коган, к сфере культуры относится именно та деятельность, в которой человек реализует, «выполняет» себя, т. е. раскрывает, опредмечивает в продуктах этой деятельности свои сущностные силы [2]. Здесь надо заметить, что начало деятельности учения, начало ПД, дает деятельность вообще. При этом в ПД входит деятельность, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность и профессиональная деятельность. Когда студент становится субъектом собственной учебной деятельности, субъектом образовательного процесса, между ним и преподавателем появляются совсем другие отношения – отношения соучастия, сопереживания, принятия, понимания самооценности и самодостаточности, уважения и т. д.

Проявление целостной учебной деятельности (всей, от анализа до оценки) занимает определенное время, которое диктуется каким-то содержанием учебного материала, и этот материал представлен в виде законченных смысловых блоков. Так, на первом этапе это есть определенное количество занятий, которые выстроены вокруг одной проблемы – одного смысла; на

втором этапе вокруг другой проблемы – другого смысла и т. д.

Содержание учебного материала по основаниям геометрии на физико-математическом факультете БашГУ строится в виде интеграции четырех блоков: *первый блок – методологический блок «Абстрактные структуры»*. Так как абстрактные структуры в общей форме отображают определенные отношения и закономерности объективного мира, то они могут применяться для исследования вообще этого мира. Этот блок по отношению к ПК должен дать азы методологии вообще – способы познания чего-либо, методы научного познания. Методологический блок дает представление о том, как студент должен учиться и как овладевать ПД, т. е. в методологическом блоке параллельно решаются две задачи, из решения которых вытекает решение третьей. А именно: даются основы методологии усвоения знаний вообще, но на примере математики, и методология усвоения деятельности, причем сначала происходит самая простая форма деятельности – абстрактная, которая будет постепенно перерастать в ПД. Методологический блок представлен несколькими вводными занятиями, на которых показывается, как строить познание вообще, но на примере математики, как строить научную деятельность, как строить учебную деятельность, как надо учиться на занятиях по геометрии, для того, чтобы эта специально организованная деятельность студента была не просто деятельностью учения, а превращалась бы в деятельность педагогическую. Но так как образовательный процесс трехслойный, то параллельно происходит развитие отношенческого компонента, поскольку формирование ПД может происходить только в психологически комфортных условиях, когда происходит взаимодействие человеческих душ – студент + преподаватель, студент + студент.

Второй блок – научно-методический блок «Основные характеристики математической структуры», который предполагает, что будущий учитель математики является «первооткрывателем» системы – математической структуры. В этом блоке происходит постепенный переход от методологических знаний к общетеоретическим за счет собственной учебной деятельности студентов. Эта деятельность реализуется на основе общей теоретической идеи, которая была сформулирована и озвучена с самого первого занятия и наполняется все большим содержанием, знания «идут» от общих к частным своим проявлениям. И в этом блоке происходит формирование всех компонентов ПК: а именно, *поведенческого*, за счет творческой учебной деятельности, которая возможна благодаря применяемому способу структурирования учебного материала; *ценностно-отношенческого*, так как собственная учебная деятельность студентов, которая предусматривает принципы развивающего, личностно-ориентированного обучения, побуждает студентов становиться субъектами своей деятельности. Поэтому в образовательном процессе между студентами и преподавателями появляются другие отношения – содружества. В результате формируется знание («пронесенное через

себя») – *знаниевый* компонент.

Третий блок – методико-практический блок «Фундаментальные типы математических структур» – рассматривает, какие вообще в современной математике существуют математические структуры. В этом блоке осуществляется переход от общетеоретических знаний к научно-практическим за счет учебной деятельности студентов, которая постепенно переходит в квазипрофессиональную. В этом блоке знания получают все большее наполнение, дифференцируются, конкретизируются.

Четвертый блок – практико-методический блок «Топологическая структура» – предполагает, что студент познает именно ту математическую структуру, которая является предметом изучения данного курса оснований геометрии. В этом блоке осуществляется переход от научно-практических знаний к методическим, а квазипрофессиональная деятельность постепенно меняется на собственно профессиональную деятельность. На примере изучения этого блока будущий учитель математики выстраивает свою дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, теоретический анализ проблемы формирования ПК и изучение эмпирического опыта показали, что ПК как категория в различных формах своего проявления несет в себе солидный развивающий, творческий и интегрирующий потенциал. Кроме того, в своей структуре она является универсальной основой для формирования навыков любой профессиональной деятельности, поскольку, отличаясь пластичностью и динамичностью, обладает высокими адаптивными качествами. А этот процесс изоморфен формированию знаниевого, ценностно-отношенческого, поведенческого компонентов ПК. Будущий учитель математики, «наделенный» этими компонентами ПК, должен обеспечить развитие творческой личности, которое проявится в творческом характере мышления и деятельности, в способности переносить и адаптировать способы деятельности к разным условиям и ситуациям, в способности выделять, анализировать и прогнозировать явления и ситуации, описывать и объяснять их, а также способности планировать, самостоятельно конструировать и осуществлять собственную профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. **Асадуллин, Р. М.** Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Р. М. Асадуллин. – М., 2000. – 389 с.
2. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: коллектив. монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
3. **Коган, Л. Н.** Всестороннее развитие личности и культура / Л. Н. Коган. – М.: Знание, 1981. – 63 с.
4. **Пискунов, А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогике: учеб. посо-

УДК 378

*Н. А. Абакумова***КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫПУСКНИКОВ
АГРАРНЫХ ВУЗОВ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА**

Сельское хозяйство России выполняет жизненно важную роль в экономике страны, так как от состояния и темпов развития агропромышленного комплекса (АПК) зависит успешное развитие всей экономики страны, повышение благосостояния народа, удовлетворение возрастающих потребностей населения, а также социальное развитие села. Но, в свою очередь, эффективность развития сельскохозяйственного производства во многом зависит от уровня квалификации специалистов села.

На протяжении XX в. постоянно менялись требования к будущим специалистам сельского хозяйства со стороны государства, общества и личности. Огромную роль в повышении качества подготовки специалиста играют четко сформулированные квалификационные характеристики выпускников, соответствующие потребностям АПК, общества и государства.

Существенный толчок к разработке квалификационных характеристик выпускников вузов был дан в конце 1970-х гг. решениями директивных органов, зафиксировавших новую ориентацию высшего образования – ориентацию на качество. Так, на основании решения XXVI съезда, постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 29 июня 1979 г. «О дальнейшем развитии высшей школы и повышения качества подготовки специалистов», а также на основании постановления Совета Министров СССР от 27 января 1978 г. «О совершенствовании планирования подготовки специалистов и улучшении использования выпускников высших и средних специальных учебных заведений в народном хозяйстве» Министерство высшего и среднего специального образования СССР утвердило и ввело в действие квалификационные характеристики [4].

На основании Закона РФ от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» [3], постановления Правительства РФ «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» [5], «Об утверждении

государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования», принятых в 1994 г., были введены государственные образовательные стандарты первого поколения по различным направлениям подготовки специалистов, в которые вошли квалификационные характеристики.

В связи с тем, что Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», принятый в 1996 г., расширил и уточнил понятие «государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования», в 2000 г. вводятся государственные образовательные стандарты второго поколения по различным направлениям подготовки специалистов, основной частью которых являются квалификационные характеристики.

Так, сравнительный анализ квалификационных характеристик выпускников по специальности «Механизация сельского хозяйства» с 1981 г. по 2000 г. показывает, что **в течение XX в. существенным образом изменилось назначение инженеров по специальности «Механизация сельского хозяйства».**

Согласно квалификационной характеристике инженера по специальности «Механизация сельского хозяйства» 1981 г., специалист предназначен для работы в колхозах, совхозах и других сельскохозяйственных предприятиях, в научных организациях. В госстандарте по специальности «Механизация сельского хозяйства» 1995 г. инженер, кроме вышеназванных учреждений, предназначен также для работы в сельскохозяйственных кооперативах; ассоциациях; сервисных предприятиях и объединениях; проектно-конструкторских организациях; машиноиспытательных станциях; научно-исследовательских и проектных институтах, где будущий выпускник может работать в должностях заведующего ремонтной мастерской, заведующего машинным двором, заведующего гаражом, инженера по сельскохозяйственным машинам, инженера по механизации процессов в животноводстве, научного сотрудника и в других должностях, предусмотренных номенклатурами должностей для замещения специалистами с высшим профессиональным образованием. В госстандарте 2000 г. по направлению «Агроинженерия» более четко сформулирована сфера назначения выпускника по специальности «Механизация сельского хозяйства». Так, инженер по данной специальности подготовлен для работы:

- на предприятиях (в цехах) агропромышленного профиля различных форм собственности, в колхозах, совхозах, кооперативах, арендных коллективах, ассоциациях фермерских хозяйств, межхозяйственных и других предприятиях, ведущих заготовку, хранение и первичную переработку продукции растениеводства и животноводства, машинно-технологических станциях;
- на предприятиях и в организациях по обслуживанию, монтажу, наладке, эксплуатации и ремонту электрооборудования, энергетических установок,

контрольно-измерительных приборов и технических средств автоматики сельскохозяйственного назначения;

– в учреждениях по организации и управлению сельскохозяйственным производством; консультационных центрах по менеджменту и маркетингу сельскохозяйственной техники, технологического и электротехнического оборудования, энергетических установок и средств автоматики;

– на машиноиспытательных станциях, в научно-исследовательских и проектных институтах, проектно-конструкторских организациях.

Таким образом, в 1990 – е годы значительно расширилась сфера назначения инженера-механика по специальности «Механизация сельского хозяйства».

Кроме того, как показывает анализ, изменились виды деятельности, к которым должен быть подготовлен будущий выпускник.

Согласно квалификационной характеристике 1981 г., инженер должен быть подготовлен к следующим видам деятельности:

- производственно-технологической;
- организационно-управленческой;
- исследовательской.

В Госстандарте 1995 г. по специальности «Механизация сельского хозяйства» выделяются следующие виды деятельности выпускников:

- эксплуатационная;
- технологическая;
- экспериментально-исследовательская;
- проектно-конструкторская и консультативная.

Согласно образовательному стандарту 2000 г. по направлению «Агроинженерия», видами деятельности являются:

- производственно-технологическая;
- организационно-управленческая;
- экспериментально-исследовательская;
- проектно-технологическая.

Как можно заметить, постоянно происходит переформулировка видов деятельности, к которым должен быть подготовлен будущий инженер.

Объекты профессиональной деятельности инженера по специальности «Механизация сельского хозяйства» также претерпели некоторые изменения. Согласно квалификационной характеристике 1981 г., объектами профессиональной деятельности являются область механизации процессов сельскохозяйственного производства; технологии и организация ремонта сельскохозяйственной техники в соответствии с полученной специализацией.

Госстандарт 1995 г. по специальности «Механизация сельского хозяйства» указывает, что объектами профессиональной деятельности инженера являются: тракторы, автомобили, комбайны, другая сельскохозяйственная

техника и технологии технического обслуживания, ремонта и использования машин при производстве, хранении и транспортировании продукции растениеводства и животноводства.

В свою очередь, объектами профессиональной деятельности выпускников по специальности «Механизация сельского хозяйства» в образовательном стандарте 2000 г. по направлению «Агроинженерия» являются: машинные технологии и системы машин для производства, хранения и транспортирования продукции растениеводства и животноводства; технологии и средства технического обслуживания, диагностирования и ремонта машин; машины, приборы и оборудование машиноиспытательных станций и предприятий технического сервиса; нормативно-техническая документация; машины, установки, аппараты. Как показывает анализ, существенной трансформации в объектах профессиональной деятельности не произошло, единственное отличие заключается в детализации объектов профессиональной деятельности, представленных в госстандартах 1995 и 2000 гг.

Квалификационные характеристики выпускников 1981 г. и госстандарты 1995 г. и 2000 гг., кроме характеристики сферы деятельности специалиста, также содержат требования к уровню подготовки выпускника. **Проанализируем требования, предъявляемые к уровню общей образованности выпускника по специальности «Механизация сельского хозяйства».**

В 1981 г., согласно квалификационной характеристике выпускника по специальности «Механизация сельского хозяйства», к общему уровню образованности инженера предъявлялись следующие требования:

- должен иметь высокий уровень профессиональной подготовки;
- обладать хорошим знанием основ марксистско-ленинского учения, широкой эрудицией и культурой, ясно видеть политические цели партии и страны;
- должен обладать высокими гражданскими и нравственными качествами, ответственно относиться к порученному делу, стоять на страже общенародных интересов, быть готовым к защите социалистической Родины;
- должен сочетать широкую фундаментальную научную и практическую подготовку, в совершенстве владеть своей специальностью, непрерывно пополнять свои знания, расширять общественно-политический кругозор;
- уметь на практике применять принципы научной организации труда;
- владеть передовыми методами управления трудовыми коллективами, навыками политико-воспитательной работы среди трудящихся.

В свою очередь, в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования 1995 г. по специальности «Механизация сельского хозяйства» к общему уровню образованности выпускника предъявлены следующие требования:

- знать основные учения в области гуманитарных и социально-экономических наук, уметь научно анализировать социально значимые

проблемы и процессы, использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

– знать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, уметь учитывать их при разработке технических, экологических и социальных проектов;

– иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой и живой природе, понимать возможности современных научных методов познания природы и владеть ими на уровне, необходимом для решения задач, имеющих естественно-научное содержание и возникающих при выполнении профессиональных функций;

– иметь научное представление о здоровом образе жизни, владеть умениями и навыками физического самосовершенствования;

– владеть культурой мышления, знать его общие законы, уметь в письменной и устной речи правильно оформлять его результаты;

– уметь на научной основе организовать свой труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемой в сфере его профессиональной деятельности;

– быть способным в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;

– понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний;

– быть способным к проектной деятельности в профессиональной сфере, уметь создавать и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;

– уметь ставить цели и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций;

– быть готовым к работе в коллективе, знать методы управления, уметь организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения;

– быть методически и психологически готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности.

В образовательном стандарте по направлению «Агроинженерия» 2000 г. [2] требования к общему уровню образованности инженера отсутствуют.

На основе анализа требований к общему уровню образованности инженера, представленных в квалификационных характеристиках, госстандартах, можно сделать следующий вывод: произошла существенная трансформация требований, предъявляемых к инженерам по специальности «Механизация сельского хозяйства». Произошел отказ от идеологии и переход к плюралистическому видению мира, потребовался специалист, не просто владеющий

специальными знаниями и граждански ответственный, но и обладающий развитой способностью творческого подхода к решению профессиональных задач, умеющий ориентироваться в нестандартных условиях и нестандартных ситуациях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план необходимых действий.

Таким образом, сравнительный анализ квалификационных характеристик, госстандартов показывает, что произошла трансформация сферы деятельности инженеров сельского хозяйства, а также требований, предъявляемых со стороны государства, АПК и общества. Но при этом можно отметить, что для квалификационных характеристик, включенных в образовательные стандарты по специальности «Механизация сельского хозяйства» 1995 г. и по направлению «Агроинженерия» 2000 г. характерна нечеткая формулировка основных видов профессиональной деятельности инженера. Отсутствие требований к общему уровню образованности инженера в госстандарте по направлению «Агроинженерия» 2000 г. говорит также о том, что необходимы дополнительные специальные исследования для повышения качества стандарта третьего поколения.

Библиографический список

1. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования. Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки специалиста по специальности 311300 – Механизация сельского хозяйства. Квалификация – инженер. Вводится в действие с даты утверждения. – М., 1995.

2. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 660300 – Агроинженерия. Квалификация – инженер. Вводится с момента утверждения. – М., 2000.

3. **Закон РФ** от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 06.07.2006) «Об образовании» // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 150.

4. **Квалификационная характеристика** инженера-механика по специальности «Механизация сельского хозяйства». – М., 1981.

5. Постановление Правительства РФ от 10.08.1993 № 773 (ред. от 27.12.1994) «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» // Собрание актов Президента и Правительства РФ. – 1993 – № 33. – Ст. 3097.

УДК 378

Л. А. Суханова

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОДУЦИРОВАНИЮ СОБСТВЕННЫХ**

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В научном стиле в зависимости от типа адресата и целевых установок выделяются тексты: 1) академические, адресованные специалистам (монографии, научные статьи, диссертации); 2) учебные (тексты учебников, учебных пособий), адресованные будущим специалистам; 3) научно-популярные, адресованные неспециалистам. Каждый жанр выработал в ходе научной практики свою типовую структуру. Она объективирует сведения, обеспечивая оптимальный порядок и отбор необходимой и достаточной информации, а читателю позволяет ориентироваться в тексте.

По мнению исследователей, фактором, влияющим на формирование структурно-смысловой ткани текста, является способ изложения передаваемой в тексте информации, который характеризует подтемы низшего яруса деления и определяет как форму и содержание составляющих, так и логические связи между ними. Композиционные части текста – описание, повествование и рассуждение – составляют композиционное единство и входят составными частями в целый текст.

Особенностью структуры жанров научно-технического подстиля является совмещение способов изложения (типов текста), реализующих коммуникативные намерения автора. Тем не менее, в каждом жанре какой-то способ изложения (тип текста) является доминирующим. Так, например, в текстах учебников по инженерно-техническим дисциплинам описание представлено довольно широко. С помощью описания передается данная, проверенная опытом и не нуждающаяся в доказательстве информация. Повествование здесь встречается довольно редко (например, биографические сведения об известном ученом, или история проблемы, или изложение этапов технологического процесса).

Курсовая (дипломная) работа является разновидностью учебного текста. Для структуры текста курсовой (дипломной) работы характерно совмещение типов текста – описания и повествования. Доминирующим типом текста здесь является описание (текст-характеристика).

В текстах-характеристиках каждая группа однородных объектов имеет специфические аспекты рассмотрения, отличные от других групп однородных предметов.

По своей организации текст-характеристика относится к текстам «жесткого» способа построения и обычно строится по строго заданной схеме. В текстах-характеристиках обычно первый абзац – это констатация и определение положений, фактов. Последующие абзацы раскрывают содержание подтем. (Слова, называющие подтему, располагаются в начале смысловой части.) В текстах-характеристиках следование подтем не является свободным, а подчинено принципам систематизации, опирающимся на логику.

Смысловая структура научно-технических текстов-характеристик обусловлена общими для прикладных наук направлениями (объектами) исследу-

дования:

- 1) общее понятие о предмете данной науки;
- 2) важнейшие характеристики объектов: свойства, состав, строение, функции;
- 3) измерение объектов: а) единицы измерения, б) способы измерения;
- 4) использование объектов: а) назначение, б) сферы применения;
- 5) получение объектов в целях использования: а) способы получения, б) практический процесс получения;
- 6) связи, отношения, зависимости между объектами, их частями, их свойствами.

Объектом описания в частях текста (подтемах) являются: общее понятие об объекте, признаки, свойства, состав, строение, функции, назначение, применение и использование предмета в природе или обществе.

Курсовая (дипломная) работа пишется на основе текстов-первоисточников (текстов, содержащих результаты научного исследования проблемы). Для ее написания студенты должны уметь выделять в текстах-источниках основные элементы содержания с помощью процедур смысловой компрессии и их группировать по определенной схеме.

Умение осуществлять смысловую компрессию текста основывается на выделении ключевых слов и предложений, определении слов с обобщенно-абстрактным значением, необходимых для написания вторичного текста.

Обучение написанию курсовой (дипломной) работы опирается на последовательность этапов создания текста:

- 1) определение проблемы, темы, идеи;
- 2) формулировка основного тезиса;
- 3) выбор подтем;
- 4) установление последовательности подтем.

Для обучения написанию курсовой (дипломной) работы используются схема текста-характеристики и план-схема жанра.

Схема текста-характеристики технического объекта:

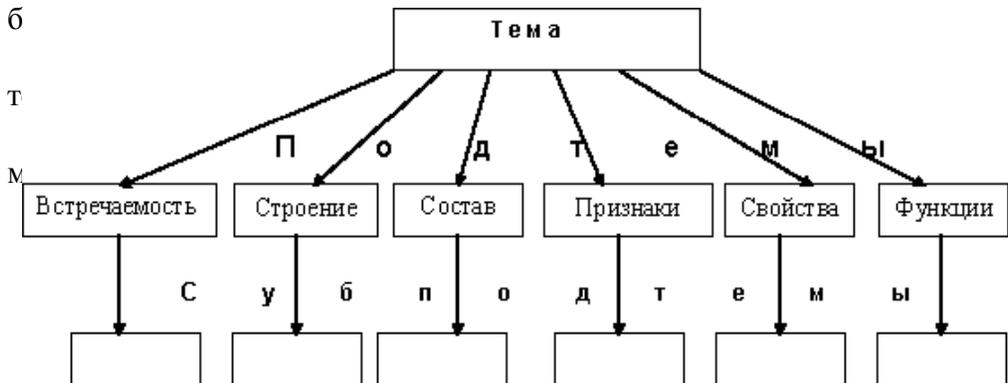
План-схема курсовой (дипломной) работы как разновидности научно-учебного текста:

1. Заголовок.
2. Аннотация.
3. Введение.
4. Основная часть: 1) описательная (обзорная) и 2) главная (аналитическая).
5. Заключение.

Приведем пример написания курсовой работы с помощью схем и процедур смысловой компрессии. Предположим, что тема курсовой работы – «Экономические и технические изыскания и методы проектирования железных дорог».

При подготовке к написанию курсовой работы выполним следующие действия:

1. Установим проблему, с которой связана тема исследования.
2. Составим список литературы по теме исследования и проанализируем материал, имеющий отношение к выбранной теме.
3. Сопоставим имеющиеся точки зрения на решение проблемы и вы-



Например:

1. *Строительству железных дорог предшествуют изыскания и проектирование их. Цель изысканий – изучение условий строительства и эксплуатации будущей дороги, сбор и подготовка необходимых материалов для проектирования. Основная задача проектирования заключается в разработке наиболее рационального проекта железной дороги, которая бы полностью удовлетворяла потребности в перевозках с учетом их роста в перспективе.*

2. *Проект железной дороги – это комплексный документ, состоящий из экономической и технической части. Проектом железной дороги необходимо предусмотреть обеспечение заданной пропускной и провозной способности, безопасности и бесперебойности движения поездов, наи-*

более эффективное использование капитальных вложений, возможность дальнейшего развития устройств, применения новых технических средств и прогрессивной технологии при строительстве и эксплуатации. Проекты новых линий должны разрабатываться комплексно с учетом потребностей промышленности, населенных пунктов, других видов транспорта, требований охраны окружающей среды и безопасности жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях.

3. Экономические изыскания включают экономическое обследование и всестороннее изучение современного состояния и перспектив развития всех отраслей народного хозяйства в районе проектируемой дороги. При определении размеров перевозок исходят из установленных обследованием видов и объемов продукции, выпускаемой предприятиями, расположенными на территории расположения трассы, количества потребляемого ими привозного сырья, наличия полезных ископаемых и энергетических ресурсов; численности населения района.

4. В технические изыскания входят обследование и съемки для выбора наиболее удачного расположения трассы проектируемой линии на местности, а также сбор необходимых технических данных для проектирования всех объектов железной дороги. От выбора элементов трассы и технической оснащённости железной дороги зависит увеличение провозной способности, которая складывается из времени и объема перевозок

5. Приемы и методы проектирования трассы железной дороги зависят от топографических условий.

3. С помощью ключевых слов выделим подтемы и установим их последовательность. Например:

1. Общие принципы и стадии проектирования железных дорог.

2. Экономические изыскания новой железной дороги.

2.1. Характеристика района проектирования намечаемой железной дороги.

2.2. Определение численности населения в районе.

2.3. Определение местного грузооборота по основным родам грузов.

2.4. Определение объема грузоперевозок.

3. Технические изыскания.

3.1. Выбор элементов проектирование профиля участка железной дороги.

3.2. Размещение водопроводных сооружений и т. д.

3.3. Выбор элементов технической оснащённости железной дороги.

4. Составим план изложения.

5. Выделим в композиционных частях текста основные смысловые элементы и раскроем их. Например:

I. Введение.

1. Выберем в текстах-источниках части, содержащие введение в тему

и сформулируем проблему и пути ее решения.

Фундаментальные, коренные перемены во всех сферах общества, развитие рыночных отношений, рост товарной массы на рынке, перераспределение хозяйственных и транспортно-экономических связей на современном этапе требуют дальнейшего развития железнодорожного транспорта, повышения качества его работы.

В решении этих проблем важную роль играют экономические изыскания и выбор основных элементов трассы и технической оснащенности железных дорог, увеличение их провозной способности для овладения растущими перевозками.

2. Определим цель и задачи курсовой работы.

Основной целью выполнения курсового проекта является освоение методики решения отдельных задач по изысканиям и выбору основных элементов железных дорог.

3. Сформулируем основной тезис (тезис-постулат).

От выбора элементов трассы и технической оснащенности железной дороги зависит увеличение провозной способности, которая складывается из времени и объема перевозок.

4. Установим структуру и основное содержание текста.

Данный курсовой проект состоит из трех разделов: 1. Экономические изыскания новой железнодорожной линии, 2. Элементы проектирования продольного профиля участка железной дороги. 3. Элементы технической оснащенности железнодорожной линии.

II. Основная часть.

1. Раскроем (конкретизируем, детализируем) основной тезис, изложенный во введении. В соответствии с планом на конкретных примерах раскроем основные положения курсовой работы.

Проектирование продольного профиля заключается в установлении такого положения проектной линии, которое наилучшим образом отвечало бы техническим, строительным, эксплуатационным, экономическим и другим требованиям, предъявляемым к продольному профилю.

Все указанные требования подлежат выполнению одновременно. Однако, прежде всего, необходимо обязательное соблюдение технических требований, обеспечивающих безаварийную работу проектируемой железнодорожной линии.

Строительные и эксплуатационные требования могут удовлетворяться в различной степени (с различной полнотой) в зависимости от категории проектируемой железной дороги, рельефа местности и других факторов. Наилучшим сочетанием требований оказывается такое, которое даст лучшие показатели по минимуму суммы приведенных строительно-эксплуатационных затрат.

Основные технические требования касаются длин элементов профиля,

алгебраической разности смежных уклонов, правил взаиморасположения элементов плана и профиля, предотвращения размыва земляного полотна водой и заноса его снегом.

В данном случае при грузонапряженности 9,3 млн т-км/ км по СНИП П-39-76 принимаем, что данная железная дорога – II категории. Рельеф местности – равнинный.

2. Опишем технику (методы) исследования:

Границы района проектирования будущей дороги определяем аналитическим методом непосредственно по карте. Аналитический метод сводится к анализу и сопоставлению издержек (себестоимости) перевозок по двум маршрутам: по старому – через станции существующих железных дорог и по новому – через станции проектируемой дороги до точки слияния этих маршрутов.

Расстояния от станции до границы района проектирования определяем по формулам ...

Для каждой проектируемой грузовой станции подбираем противоположащие им и сопоставляемые с ними станции на существующих железных дорогах: для станции 1 – станции Булычево, Пенза, Кузнецк; для станции 2 – станции Рузаевка, Сура, Инза.

По карте определяем расстояния перевозки грузов от сопоставляемых станций до пунктов схода...

Расчет величины представляем в форме табл. 2.

Подсчитанные по табл. 2 значения расстояний x откладываем в масштабе карты от проектируемых станций 1 и 2 по направлению к сопоставляемым с ними существующим станциям; соединяем полученные таким образом точки и устанавливаем контур района проектирования.

4. Обобщим полученные результаты исследования:

<...>Из анализа табл. 3 (приводится таблица полученных результатов) видно, что наилучшим вариантом по стоимостным показателям является 1-й как имеющий наименьшие суммарные затраты.

III. В заключительной части курсовой работы суммируем ее основные положения.

В решении проблемы проектирования новой железнодорожной трассы решающую роль играют экономические изыскания (выбор элементов трассы) и техническая оснащенность. В настоящем курсовом проекте были произведены экономические и технические изыскания новой железнодорожной линии от станции Пенза до станции Инза. Проект новой железной дороги освоен с помощью решения отдельных задач по изысканиям и выбору основных элементов трассы

Итак, одним из оптимальных способов обучения студентов технических специальностей продуцированию собственных научно-технических текстов,

в частности курсовых (дипломных) работ, является объединение методики использования опорных схем текста с методикой смысловой компрессии.

Предлагаемая методика обучения студентов технических специальностей продуцированию научно-технических текстов может быть использована при самостоятельном освоении основ научного стиля студентами заочной формы обучения и аспирантами.

РАЗДЕЛ II

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.7+342

Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов

ЗАЩИТА ПРАВ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Права человека – их генезис, социальные корни, назначение – одна из вечных проблем исторического, социально-культурного развития человечества, прошедшая через тысячелетия и неизменно находящаяся в центре внимания политической, правовой, этической, религиозной, философской мысли. В различные эпохи проблема прав человека, по существу оставаясь политико-правовой, в зависимости от расстановки социальных сил, культуры и традиций приобретала либо религиозное, либо этическое, либо философское звучание.

Защита прав человека как научная проблема не может быть разрешена без определения понятия, отражающего это правовое явление. О значении понятий для права писал еще Н. Н. Полянский. Он считал, что «дать надлежащую форму, определяющую термин, – это иногда может иметь значение не меньшее, чем иное даже серьезное техническое открытие» [5]. Еще более конкретно о роли понятий в праве писал В. М. Савицкий, подчеркивая то обстоятельство, что термины здесь исполняют роль стержня, вокруг которого концентрируются все другие языковые единицы, служат скелетом, который обрастает, обволакивается словесной тканью [11]. К числу таких значимых для права понятий относится и «правовая защита человека».

Анализ научной литературы по проблеме защиты показывает, что такие близкие по звучанию понятия, как «защита прав» и «правовая защищенность», нередко используются неадекватно тем явлениям, которые должны отражать. Зачастую названные паронимы, в одном случае, используются как синонимы, а в другом – лексически неверно: где речь идет о защищенности, употребляется слово «защита», где о защите – «защищенность». Ученые оперируют в основном понятиями «охрана прав» и «защита прав», которые нередко употребляются без раскрытия содержания и не отражают полностью суть круга правозащитных отношений. Одним словом, имеет место неразличение важнейших современных юридических понятий.

Такое положение объясняется, во-первых, относительной новизной феномена правовой защиты человека и, следовательно, отсутствием значительных теоретических исследований по проблеме, во-вторых, просчетом законодателя, который не счел необходимым ни в одном законе дать опреде-

ление рассматриваемому понятию.

Такая понятийная неопределенность и терминологическая неоднозначность не могут не приводить к сбоям, снижению темпов в развитии теории и совершенствовании практики правовой защиты, что, естественно, нетерпимо при построении правового демократического государства.

Для того, чтобы дать сущностное определение понятиям «защита прав» и «правовая защищенность», доказать их неоднозначность и свойственную им определенность, прежде всего, потребовалось установить лексическое содержание (смысл) определяемых терминов «защита» и «защищенность», входящих в эти понятия.

Согласно «Толковому словарю» В. Даля, «защита» – это «заступничество, покровительство» [1], в том числе, надо полагать, со стороны властей и государства. С. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» слово «защита» толкует по-иному: «защита – это то, что защищает, служит обороной» [4]. Если в первом случае защита – это деятельность каких-то субъектов, то во втором – все то, что служит охране и обороне: действия, предметы, орудия, механизмы. Чтобы уточнить содержание термина «защита», обратимся к толкованию глагола «защищать». Оказывается, по Ожегову, защищать – «охраняя, оградить от посягательств, от враждебных действий, от опасности; предохранить, обезопасить от чего-нибудь». Одним словом, из приведенного толкования следует: «защита» и «охрана» – тождественные понятия.

Таким образом, в понятии «защита прав человека» термин «защита» должен был бы означать деятельность субъектов права с использованием специальных юридических средств с целью оградить человека от посягательств на его права и обязанности. Однако такое толкование «защиты» не вполне бы соответствовало его сегодняшнему смыслу, который несет в себе не только пассивную (предупредительную) нагрузку, но и активную (восстановительную). Сегодня указанный термин в понятии «защита прав человека» означает и охрану (от «охранять» – значит, оберегать, стеречь), и собственно защиту, т. е. активную оборону и восстановление нарушенного положения, если таковое имело место. «Такой подход, – пишет С. Д. Порошук, – позволяет объединить конструкцией правовой защиты все возможные юридические средства, которые призваны обеспечить реализуемость правового статуса личности» [6].

Реализация прав и защита прав человека, хотя и однородные виды правовой деятельности (направлены на осуществление прав человека), но в то же время – различные. Они существуют параллельно друг другу, хотя и тесно связаны. Связь эта носит субординационный характер, т. е. один из видов деятельности – защита прав – служит обеспечению реализации прав. Причем, защита прав возникает вместе с возникновением права человека (так как, возникнув, право сразу же подпадает под охрану, т. е. под запрет нарушать его) и прекращается вместе с его исчерпанием или, другими словами, с его

реализацией.

Различие реализации прав и защиты прав определяется также различием их целей. Цель первой – получить то благо, которое предусмотрено субъективным правом личности, цель второй – создать условия для реализации человеком своего права, в том числе и восстановить процесс реализации, если он прервался.

Таким образом, защита прав по отношению к процессу реализации есть юридическое условие (гарантия) его осуществления. Соотношение понятий «реализация прав» и «защита прав» – это соотношение цели и средства.

Исходя из вышеизложенного, **защита прав человека есть элемент осуществления прав человека, содержание которого составляет деятельность государства, общественных объединений и самого лица по созданию юридических условий, способствующих недопущению остановки процесса реализации прав, а в случае таковой, его восстановлению.**

Производным от понятия «защита прав» является термин «правовая защищенность». Ученые определяют его неоднозначно. Так, Р. У. Концелидзе считает, что «правовая защищенность» – это «состояние статики, т. е. состояние гарантированности правового статуса, а также состояние, которое наступает после применения юрисдикционным органом установленной гарантии по конкретному делу и издания по ним акта применения права» [3].

С. Д. Порошук дополняет содержание данного понятия, утверждая, что правовая защищенность – это следствие правовой защиты, степень реализации и уровень фактической обеспеченности социально-правового статуса личности [6]. А. В. Коровников, наоборот, сужает это понятие, полагая, что правовая защищенность – это система норм, содержащихся в законах государства и провозглашающих основные права человека [12].

Анализ, а затем синтез названных выше и других определений, имеющих в научной литературе, дал возможность **выделить характерные свойства правовой защищенности, которые делают ее самостоятельным и качественно определенным правовым явлением.** К их числу необходимо отнести следующие.

Во-первых, правовая защищенность – это следствие и результат защиты. Другими словами – это реализованное право на «защиту закона».

Во-вторых, это уровень защиты и степень эффективности защиты личности. Поскольку защищенность есть результат правовой защиты, постольку, как и всякий истинный результат, она может быть, при наличии разработанных критериев, оценена, скажем, в уровнях (высокий, достаточный, низкий), или в степенях. По уровням защищенности можно будет судить об эффективности существующей системы защиты прав. Таким образом, защищенность имеет оценочный характер и может служить основанием для оценки защиты прав.

В-третьих, термин «защищенность» означает качественное состояние человека в том же смысле, что и, например, здоровье, благополучие, удовлетворенность. Защищенность, как и здоровье, несмотря на наличие защиты, может быть или не быть, а может быть сильной или слабой. Она всецело зависит от обстоятельств: как объективных (правовой системы, системы права, политического режима), так и субъективных (правосознание, правовая культура и др.).

В-четвертых, защищенность в науке и законотворчестве употребляется еще и в смысле «безопасность». Так, к примеру, в Законе РФ «О безопасности» (ст. 1) записано: «безопасность – состояние защищенности жизненно важных интересов личности ... от внутренних и внешних угроз».

И, наконец, *в-пятых*, «защищенность» может толковаться и как тот идеал (абсолют) реализации прав человека, к которому стремится правовое государство, и рамки которого постоянно раздвигаются по мере его достижения, точно так же, как удаляется от нас горизонт, т. е. об абсолютной защищенности человека можно было бы говорить только тогда, когда были бы реализованы все его права и законные интересы.

Из логики толкования терминов «защита» и «защищенность» следует, что второе – производное от первого. Но если рассматривать явления, отражаемые ими, то здесь не все так однозначно. С одной стороны, можно с уверенностью утверждать, что без правовой защиты не было бы и правовой защищенности. Она существует постольку, поскольку существует процесс защиты, как, скажем, при производстве товаров: нет процесса производства – нет и самих товаров. Таким образом, **защищенность венчает процесс защиты, является как бы его продолжением, его частью. А с другой стороны, правовая защита появляется там и тогда, где и когда возникает потребность в защищенности.**

Вот почему на практике защиту и защищенность трудно отделить друг от друга. Это обстоятельство объясняется также и тем, что само существование механизмов защиты и их функционирование далеко не всегда приводят к состоянию полной защищенности личности.

Подытожив все сказанное о понятии «правовая защищенность», можно констатировать, что оно отражает одно и то же явление в двух смыслах – узком и широком. В узком смысле защищенность – состояние обеспеченного и реализованного, в соответствии с законодательством, права человека.

В широком – это состояние человека, характеризующееся наличием: во-первых, самих провозглашенных прав человека, во-вторых, прав на правовую защиту и, в-третьих, охранных и защитных механизмов, т. е. собственно защиты прав.

Следовательно, правовая защищенность – это высокий уровень защиты личности законом, который характеризуется предоставлением лицу широких конституционных прав и наличием эффективного механизма их защиты.

В итоге из толкования «защиты прав» и «защищенности» можно вывести следующее резюме: защита прав – это динамика: процессы, активность, деятельность, правоотношения особого рода, **а защищенность – это статика, состояние:** с одной стороны – это цель и идеал защиты человека, констатация фактов и результатов защиты, а с другой – это весь арсенал, вся система мер, защищающих личность. Такой подход к толкованию терминов «защита» и «защищенность», будучи, по мнению автора, наиболее продуктивным, и был положен в основу определения понятий «защита прав» и «правовая защищенность».

В. П. Сальников рассматривает защиту прав как сложный правовой феномен, который требует определения с различных точек зрения, в том числе: 1) формы существования феномена и 2) институционной [7].

Семантический анализ понятия «защита прав», сделанный выше, показал, что он отражает особый вид правовой деятельности субъектов правозащитных отношений, связанный с недопущением нарушений прав человека (охраной) и их восстановлением в случае возможного нарушения (защитой). Защита прав, как и любая правовая деятельность, осуществляется в различных формах, в число которых входят: а) юридическая деятельность; б) правовое поведение; в) юридическая практика; г) правовая активность; д) правовая работа; е) правоотношение; ж) правовое регулирование.

Одной из важнейших форм существования защиты прав является юридическая деятельность. Под нею В. Н. Карташов понимает опосредованную правом трудовую, управленческую, государственно-властную деятельность компетентных органов, которая направлена на создание законов, осуществление правосудия, конкретизацию права и удовлетворение групповых и индивидуальных потребностей и интересов [9].

Отличительной особенностью защиты прав как юридической деятельности является то, что ее цель предполагает предупреждение нарушений прав человека, оказание ему правовой помощи и восстановление его прав в случае их нарушения. Следствием правовой защиты как юридической деятельности должен быть юридический результат. Поэтому ее субъектами могут быть только специально уполномоченные законом органы, учреждения, общественные объединения или должностные лица.

Необходимость в правозащитной деятельности возникает, когда непосредственные формы реализации права (соблюдение, исполнение, использование) становятся недостаточными для претворения в жизнь правовых норм о правах человека, когда не «срабатывает» механизм саморегуляции.

Как важнейшее средство, обеспечивающее охрану и защиту прав человека и оказание ему юридической помощи, правозащитная правоприменительная деятельность «заключает в себе все основные ценности, присущие ... праву» [17]. Однако основной непосредственной ценностью правовой защиты как

правоприменительной деятельности является ее свойство устранять имеющиеся препятствия в осуществлении человеком своих прав и обязанностей и в их восстановлении в случае нарушения.

Органы, в обязанность которых входит оказывать правовую защиту, именуется правозащитными. В их число входят суд и система правоохранительных органов. В процессе правозащитной правоприменительной деятельности не создается права ни в объективном, ни в субъективном смысле. В ходе правозащиты: а) устанавливается наличие у человека соответствующих прав; б) разрабатываются и применяются превентивные меры и меры по пресечению их нарушения; в) устанавливается факт и границы нарушения права или обязанности; г) определяются меры защиты (восстановления) нарушенного или оспоренного права, а также меры ответственности виновного (обязанного) лица.

Защита прав как правовое поведение – это такое пользование субъектами правозащитных отношений своими правами, которое по существу означает саморегуляцию, т. е. согласование ими собственного поведения с существующими нормами права и индивидуальными правовыми решениями. Средствами правовой защиты как правового поведения могут быть реализация права на правовую защиту, а также самозащита.

Защита прав выступает также как юридическая практика. С. С. Алексеев считает, что она есть «объективированный опыт индивидуально-правовой деятельности компетентных органов (судов, других органов применения права), складывающийся в результате применения права при решении юридических дел» [15]. Различают правозащитную практику как конкретную правоприменительную деятельность и практику как итог, результат этой деятельности.

По форме осуществления защита прав – это всегда юридический процесс, как в широком смысле, так и в узком. Как юридический процесс в широком смысле защита прав выступает в виде системы взаимосвязанных правовых форм деятельности органов государства и общественных объединений. Как юридический процесс в узком смысле она есть система взаимосвязанных, специально упорядоченных, следующих друг за другом операций, подчиненных общей цели и приводящих с помощью соответствующих приемов и средств к конкретному результату.

Защита прав – это правовая активность особого рода. Активность – это и сама правозащитная деятельность, и в то же время мера этой деятельности. В связи с этим правильно считает В. П. Сальников, когда пишет, что правовая активность – это деятельность, которой присущи внутренняя осознанность, уважение к праву, подлинно свободные, добровольные и творческие действия по использованию субъективных прав и исполнению правовых обязанностей [8].

Несколько иную трактовку правовой активности дает С. Н. Кожевников.

Он считает, что правовая активность – это больше характеристика субъекта, чем деятельности, реализация им социально-правовых свойств в связи с возможностью использования механизмов правовой защиты [13].

Приведенные выше трактовки правовой активности не являются исключительными. Они обе подтверждают, что правовая активность есть форма существования правовой защиты и в том случае, когда о ней говорят как о свойстве деятельности, и в том – когда о ней говорят как о свойстве субъекта. И в том, и в другом случае правовая активность служит выражением высокого уровня правосознания и правовой культуры субъектов, их глубокого уважения к правам человека и понимания высшей ценности последних.

Защита прав может выступать как правовая работа. Лексический анализ термина «правовая работа» говорит о том, что это предельно широкое правовое понятие, означающее ничто иное, как любую деятельность, в той или иной форме и степени связанную с правом. Правовая работа – это не только нормотворчество, правоприменение и реализация норм права, которые влекут за собой наступление правовых последствий, но и такая деятельность, которая связана с:

- а) формированием правозащитного сознания и правовой культуры;
- б) правовой пропагандой и правовой информацией;
- в) развитием правовой науки, правового образования;
- г) правовым воспитанием.

Следовательно, защита прав – это та часть правовой работы субъектов государственной власти и местного самоуправления, государственных служащих и должностных лиц, а также общественных объединений, которая непосредственно или опосредованно направлена на охрану и защиту прав человека с целью создания ему высокого уровня правовой защищенности.

Защита прав как правовая деятельность в любой из своих форм реализуется только через правоотношения. Стало быть, можно сказать, что правовая защита – это особый род правоотношений. «Под правоотношением, – пишет В. И. Леушин, – понимается возникающая на основе норм права общественная связь, участники которой имеют субъективные права и юридические обязанности, обеспеченные государством» [14]. Не вдаваясь в полемику относительно полноты и точности приведенного определения, отметим, что оно в значительной степени соответствует целям настоящего исследования. Ибо защита прав – это такая разновидность и общественных, и правовых отношений, называемых правозащитными, в которых одна (управомоченная) сторона вправе требовать недопущения посягательств на свои права, свободы и законные интересы, т. е. их охраны, а в случае таковых – их восстановления (защиты), а другая (обязанная) – должна не допустить нарушения права или восстановить его, если оно ею нарушено [10].

Защиту прав как особый вид правозащитных отношений необходимо характеризовать, исходя из наиболее распространенной в общей теории

права структуры правоотношения, которая включает в себя четыре элемента: субъект, объект, право и обязанность.

С. С. Алексеев пишет, что под *субъектами* правозащитных отношений понимаются лица и образуемые ими для своих частных и общественных правозащитных целей организации, за которыми признано законом особое юридическое свойство правосубъективности [4].

Исследователь классифицирует субъекты правозащитных отношений на группы в зависимости от сферы права, в которой они действуют:

- 1) субъекты правозащитных отношений в сфере частного права;
- 2) субъекты в сфере публичного права;
- 3) субъекты в сфере международного права.

В сфере публичного права выделяются три группы субъектов: 1) органы государственной власти (законодательной, исполнительной, судебной) и органы местного самоуправления; 2) должностные лица судебных органов (судьи, судебные исполнители), правозащитных (уполномоченный по правам человека), контрольных (прокурор и др.), правоохранительных; все указанные лица наделены правом на основе единоличного решения вступать в правозащитные отношения и осуществлять защиту прав человека; 3) государственные служащие.

Под *объектом* правозащитных отношений, как, впрочем, и всех других, понимаются реальные предметы материального мира, продукты духовного творчества в объективной форме, действия и результаты действий субъекта права, на достижение которых направлено поведение, а также духовная и телесная неприкосновенность личности.

Важным элементом правозащитных отношений является право человека на правовую защиту. Оно есть ничто иное, как закрепленная в законе возможность для управомоченного лица требовать от обязанного, в том числе и виновного, лица недопущения нарушений субъективного права или его восстановления в случае нарушения.

Право человека на защиту права включает ряд правомочий: право на обращение в суд; право на судебную защиту; право на международную защиту; право на рассмотрение его дела в том суде и тем судьей, к подсудности которых оно отнесено законом; право обвиняемого на рассмотрение его дела судом с участием присяжных заседателей в случаях, предусмотренных законом; право потерпевших от преступлений и злоупотреблений властью на доступ к правосудию и компенсацию причиненного ущерба и многие другие, установленные отраслевым законодательством.

Специфика правомочий права на защиту в правозащитных отношениях характеризуется: во-первых, возможностью требовать определенного поведения от другой стороны; во-вторых, осуществлением правомочия, как правило, через действия обязанной стороны, т. е. юридическая обязанность носит активный характер, а правомочие – пассивный; в-третьих, возможно-

стью принуждения обязанной стороны к совершению действий, требуемых управомоченной стороной, государством.

Юридическая **обязанность** в правозащитном отношении – это предписанная нормами права мера должного поведения обязанного лица в интересах управомоченного субъекта, обеспеченная возможностью государственного принуждения.

Обязанность устанавливается всегда там, где есть субъективное право, в том числе и право на защиту права. Юридическая обязанность не есть действие, а всего лишь его необходимость. Свойствами обязанности в правозащитном отношении являются: а) необходимость совершать активные положительные действия в пользу управомоченных лиц, чтобы не допустить нарушения их прав; б) необходимость для обязанного лица вести себя установленным образом; в) необходимость воздержания от действий, запрещенных нормами права; г) возможность применения государственного принуждения к обязанному лицу в случае неосуществления им требуемых законом обязательных действий или совершения действий, которые законом запрещены. Юридические права и обязанности в правозащитном отношении – это не есть поведение субъектов, а всего лишь наличие возможности или необходимости определенного поведения, предусмотренного нормой права.

Таким образом, цель защиты прав и причина находятся в диалектическом взаимоотношении. Знание объективных законов развития общества дает возможность субъекту правозащитной деятельности предвидеть, что действия людей, вызванные применением конкретного нормативного акта, сами станут причиной определенного, желательного для субъекта правозащитной деятельности результата.

Ставя перед собой и обществом правозащитные цели, субъекты права исходят не только из необходимости защиты интересов человека, но и из самих объективных возможностей осуществления данной цели, поскольку наличные объективные условия предоставляют возможность поставить лишь определенные цели. Следовательно, цель правовой защиты, как и все прочие, является отражением объективно существующих возможностей, которые первичны по отношению к ней и являются непосредственной ее причиной. Реальные возможности и цель права «взаимодействуют и взаимно обогащают друг друга: возможность отражается в цели и определяет ее содержание, а реализация этой цели приводит к превращению возможности в действительность и к дальнейшему развитию объективной реальности».

Возможности, порождаемые внешним миром, наряду с потребностями представляют собой вторую группу причин возникновения цели правовой защиты, ибо она исходит из потребностей и направлена на их удовлетворение в пределах имеющихся у государства и его субъектов возможностей. Поэтому не каждая общезначимая конкретная правозащитная цель объективируется

в норме права.

Реализация правовой возможности, а следовательно, и цели правовой защиты, проходит две стадии: 1) возникновение первоначальной правовой возможности как предпосылки создания правового установления и 2) реализация собственно права и его целей (правореализация) в практическом регулировании общественных отношений.

Поскольку социальная действительность – это совокупность очень различных объективных и субъективных факторов, то и являются они источниками нередко несовместимых, а то и прямо исключающих друг друга возможностей. В связи с этим, считает Д. А. Керимов, правовые возможности бывают реальные и формальные, общие (абстрактные) конкретные, необходимые и случайные. Характер возможностей, воспринятых чисто субъективно, порождает и соответствующий характер (тип) целей [16].

Цели защиты прав определяются прежде всего социально обусловленными потребностями общества и человека, их нуждами. Потребности человека воздействуют на сознание, отражаются в нем в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли – словом, в виде идеальных стремлений. Цель есть образ того явления, которое должно возникнуть в результате предстоящих действий и удовлетворить данную потребность.

Чтобы оказывать воздействие на цель, общественные и личные потребности должны быть осознаны. Отражение в правовом сознании общества или человека объективно возникающих потребностей возникает в виде «особых» интересов. Хотя материальной основой интереса являются потребности, тем не менее, сами они охраняться законом не могут, ибо невозможно охранять сами желания, нужду в чем-либо. Можно охранять только предметы этих желаний. Таким образом, от интереса невозможно отделить цель, она есть осознанный интерес. Цель не будет истинной, если не будет объективно отражать интерес.

Промежуточным, опосредующим звеном между осознанием потребностей и интересов и определением цели правовой защиты являются мотивы. Под ними психологи, педагоги и юристы понимают осознанные внутренние побудители к действию. Мотив – это явление сознания, в рамках которого человек осознает, почему он ставит или ставил перед собой эту, а не другую цель, почему он при достижении поставленной цели действует или предполагает действовать именно так, а не иным образом. «Цель, – пишет М. В. Баранов, – выступает как реализация мотива» [2].

Если цель характеризует направленность правовой деятельности и связана с предвидением предполагаемых результатов, то мотив – с научным объяснением необходимости этого результата.

Цель, отражая интересы субъектов права, побуждая их к деятельности, выступает, кроме того, и как волевое отношение, важнейший компонент акта воли. Правовая воля — это сознательная целеустремленность субъекта права на выполнение тех или иных правовых или праворегулируемых действий, в

том числе и правозащитных. Другими словами, в волевом акте существенную роль играет цель защиты прав, а в реализации цели защиты прав большое значение имеет правозащитная воля. Это приводит к сознательному регулированию правозащитной деятельности человека. Основной функцией воли становится регулирование поведения и деятельности человека. Вот почему «любое конструирование поведения в правовой форме осознанных интересов есть всегда результат целеположенного волевого акта и вне этого акта оно в принципе невозможно» [18].

В. П. Сальников пишет, что «государство должно создать условия и предоставить необходимые средства для свободной и беспрепятственной реализации гражданином закрепленных в Конституции РФ прав, свобод и интересов, а в случае нарушения — восстановления их» [8].

Библиографический список

1. **Даль, В.** Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль – М., 1978. – Т. 2. – 400 с.
2. **Истинность** норм советского права. – Саратов, 1989. – 267 с.
3. **Концулидзе, П. У.** Правовая и социальная защита сотрудников милиции / П. У. Концулидзе. – М., 1993. – 22 с.
4. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь современного русского языка / С. И. Ожегов, Ю. Н. Шведова. – М., 1997. – 944 с.
5. **Полянский, Н. Н.** О терминологии советского закона / Н. Н. Полянский // Проблемы социологического права. – 1983. – № 5. – С. 132 – 141.
6. **Порошук, С. Д.** Общетеоретические аспекты социально-правовой защиты сотрудников милиции / С. Д. Порошук. – М., 1999. – 192 с.
7. **Права человека в России.** Правозащитная деятельность государства. – М., 2003.
8. **Право человека в России:** правозащитная деятельность государства. – М., 2003.
9. **Профессиональная юридическая деятельность:** учеб. пособие. – Ярославль, 1992. – 58 с.
10. **Психолого-педагогические проблемы** развивающего дифференцированного обучения. – Челябинск, 1995. – 174 с.
11. **Савицкий, В. М.** Язык процессуального закона / В. М. Савицкий. – М., 1997. – 95 с.
12. **Социальная защита** военнослужащих: становление, развитие, правовое регулирование. – М., 1995. – 120 с.
13. **Социально-правовая активность** личности и условия её действительности. – М., 1992. – 36 с.
14. **Теория государства и права:** учеб. для вузов. – М., 2002. – 616 с.
15. **Теория права.** – М., 1994. – 223 с.
16. **Философские основания** политико-правовых исследований. – М., 1986. – 332 с.
17. **Черданцев, А. Ф.** Теория государства и права / А. Ф. Черданцев. – М., 1999.

– 432 с.

18. **Шайкенов, Н. А.** Правовое обеспечение интересов личности / Н. А. Шайкенов – Свердловск, 1990. – 143 с.

УДК 371

Т. А. Хайновская

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ. УРОВНИ И ЭТАПЫ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

Сохранение языка, забота о его дальнейшем развитии и обогащении – гарантия сохранения и развития русской культуры. Поэтому каждый гражданин Российской Федерации, кем бы он ни работал, какую бы должность ни занимал, несет ответственность за состояние языка своей страны, своего народа [6, с. 6].

Особая ответственность в деле сохранения языка и правильной речи возлагается на учителя, поскольку именно он на протяжении десяти лет обучения ребенка в школе является образцом для подражания. По своему социальному статусу учитель находится в зоне повышенной речевой ответственности, его профессиональный уровень определяется не только знанием предмета, но и степенью владения языком [7, с. 6]. Именно поэтому «недостаточно только знание учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы. Ведь все его знания и практические умения могут передаваться учащимся только через систему непосредственного общения с ним. Таким образом, сам процесс общения педагога и обучающихся приобретает принципиальный характер и выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности» [8, с. 7].

Современные условия высшего образования, обусловленные вхождением нашей страны в Болонский процесс, выдвигают ряд требований к будущему специалисту, который должен быть не только знающим, но и компетентным в своей области. Перед будущим учителем, сегодняшним студентом, стоит задача овладения профессиональной педагогической компетентностью, которая включает в себя ряд разновидностей [9, с. 34]. Одной из них является коммуникативная компетентность.

Под коммуникативной компетентностью учителя мы понимаем способность учителя осуществлять осмысленное и эффективное взаимодействие (адекватное ситуации) с целью обмена информацией. В составе коммуникативной компетентности мы выделяем следующие компоненты.

1. *Когнитивный* – наличие знаний, необходимых для эффективной коммуникации.

2. *Деятельностный* – использование языковых средств во взаимодействии, когда идет обмен информацией; активная позиция по отношению к коммуникативной деятельности.

3. *Личностный* – личностные качества, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки, обуславливающие успех профессионального развития учителя.

Каждый компонент, составляющий коммуникативную компетентность, имеет собственные критерии, на основе которых можно определить уровень сформированности данного качества у студента – будущего учителя. Критериями когнитивной составляющей являются: наличие знаний, необходимых для успешной коммуникации (знания из лингвистики, психологии и педагогики), и степень их освоенности (репродуктивное, продуктивное или творческое освоение). Степень владения коммуникативными умениями и уровень креативности являются показателями деятельностной составляющей. Что же касается личностного аспекта, то мы выделяем три момента: уровень познавательной мотивации, уровень коммуникативных склонностей и владение механизмами обратной связи (децентрацией, идентификацией, эмпатией и рефлексией).

Таким образом, коммуникативная компетентность будущих учителей предполагает наличие у них определенных ЗУНов, необходимых для эффективной коммуникации; умения использовать различные языковые средства в коммуникативном акте в зависимости от ситуации, а также желания вступать во взаимодействие по личной инициативе, налаживать обратную связь.

В зависимости от степени владения знаниями, необходимыми для успешной коммуникации, от уровня их усвоения, от степени владения коммуникативными умениями, от уровня креативности в подходах к коммуникативному акту (Д. В. Чернилевский), а также уровня познавательной мотивации (А. А. Вербицкий), уровня коммуникативных склонностей и владения механизмами обратной связи мы выделяем четыре уровня владения коммуникативной компетентностью:

- 1) элементарный;
- 2) переходный;
- 3) предпрофессиональный;
- 4) профессиональный.

Компетентный учитель, на наш взгляд, должен обладать коммуникативной компетентностью на профессиональном уровне. Студент, готовящийся к профессиональной педагогической деятельности – коммуникативной компетентностью на предпрофессиональном уровне, в описании которого выделяются те же моменты, что и на профессиональном. Различие заключается в том, что студент-выпускник педагогического вуза хотя и имел возможность в рамках педагогических практик формировать и тренировать окончательно в себе данное качество, но в силу того, что педагогическая деятельность

пока не прошла окончательную социализацию в его личности, он остается в социальной роли студента, и это, конечно же, влияет на окончательное присвоение качества и перевод его в одно из ведущих качеств личности студента – будущего учителя. Профессиональный уровень владения коммуникативной компетентностью отличается от предпрофессионального лишь степенью устойчивости качества в любых жизненных ситуациях. На профессиональный уровень студент как будущий учитель может выйти только в непрерывной педагогической деятельности.

Опорные моменты, выделяемые нами в профессиональном и предпрофессиональном уровнях владения коммуникативной компетентностью, соответствуют требованиям к коммуникативной деятельности учителя неязыковых дисциплин (математики, физики, биологии и химии, географии, технологии и черчения, информатики), работающего в средней общеобразовательной школе и претендующего при аттестации на вторую квалификационную категорию. Вторая квалификационная категория определяет тот уровень, на который может претендовать молодой, начинающий учитель. Любая аттестация педагогических кадров ориентирована на эталон (модель) специалиста, способного качественно реализовывать основные функции своей педагогической деятельности. Поэтому в рамках модели специалиста педагог рассматривается как личность, как специалист в области преподаваемой дисциплины и как профессионал [1, с. 6]. В ряде положений, составляющих диагностическую карту, которая является матрицей для оценивания разных качеств учителя, выделяется и коммуникативный аспект. «Учитель должен знать методологию общения, теорию и практику коммуникации с учеником, технологию коммуникативности учебного процесса. Учитель должен уметь регулировать процесс общения и эффективно строить общение с различными участниками образовательно-воспитательного процесса» [1, с. 28; 2, с. 20; 3, с. 23; 4, с. 12; 5, с. 34 – 35].

Основой для выделения опорных положений элементарного уровня послужили сведения, привлеченные из документальных источников: в структуре и содержании предметной области «Филология» за курс средней школы определено формирование ряда компетенций у учащихся, одной из которых является коммуникативная, а кроме того, мы опираемся на требования к уровню владения коммуникативной компетенцией, проверяемые итоговым тестированием за курс средней школы (в формате ЕГЭ).

Переходный уровень владения коммуникативной компетентностью характеризуется неустойчивыми показателями элементарного и профессионального уровней: студент – будущий учитель по всем составляющим качества показывает результаты выше, чем те, что определены на элементарном уровне, но качество сформировалось еще недостаточно устойчиво, чтобы его можно было отнести к предпрофессиональному и профессиональному уровням.

То, что студент педвуза обладает коммуникативной компетентностью на элементарном, или низком, уровне, показывают следующие особенности. Студент обладает лингвистическими и психологическими знаниями по коммуникации, однако эти знания носят эмпирический характер и находятся в таком состоянии, что студент не понимает их необходимости и связи между собой. Знания существуют сами по себе, не используются в жизни, поэтому неэффективны. Например, студент не понимает, насколько важно знать этические речевые формулы в ситуациях решения проблем разного уровня, которые также должны сопровождаться механизмом децентрации. Эти особенности касаются когнитивной стороны коммуникативной компетентности. Деятельностную составляющую можно охарактеризовать нежеланием студентов участвовать в коммуникативных актах, самый распространенный пример – нежелание студента участвовать в обсуждениях вопросов на практических и семинарских занятиях. Человек в данном случае обладает умениями и навыками, связанными с порождением устного или письменного текста определенного жанра в соответствии с коммуникативной задачей в определенной речевой ситуации, но умения и навыки используются неосознанно и носят стихийный характер. В типичных коммуникативных ситуациях такие студенты поступают по шаблону, творческий подход отсутствует, нет «вживания» в ситуацию. Личностная составляющая характеризуется «очень низким» и «низким» уровнем коммуникативных склонностей, отсутствием или низкими показателями децентрации, идентификации, эмпатии и рефлексии, а также несформированностью познавательных мотивов, направленных на освоение необходимых ЗУНов для успешной коммуникации. Примером может служить негативное отношение студентов к предметам общеразвивающего блока дисциплин.

О том, что студент, владеет коммуникативной компетентностью на предпрофессиональном и профессиональном, или высоком, уровне, свидетельствуют следующие признаки. Все знания, необходимые для успешной коммуникации, систематизированы, взаимосвязаны, носят научный и оперативный характер, что проявляется в их интеграции и продуктивном характере проявления. Нестандартные коммуникативные ситуации не вызывают затруднений у студентов, они легко вступают во взаимодействие (как в непосредственное, так и опосредованное) с людьми из разных социальных групп (ученики, родители, коллеги, руководство), часто проявляют креативность, которая явственно видна в устной речи. Уровень коммуникативных склонностей высокий или высший. Механизмы обратной связи используются адекватно ситуации.

Переходный уровень обладания коммуникативной компетентностью проявляется в неустойчивости «коммуникативных» знаний, которая проявляется в попытке связать факты из разных наук, помогающие выстраивать коммуникативные ситуации. Знания, однако, носят эмпирический характер,

хотя налицо попытки их систематизации. Что касается деятельностной стороны коммуникативной компетентности, то можно говорить, что основные коммуникативные умения и навыки сформированы, но нестандартные ситуации еще вызывают у студентов затруднения, успешно завершаются лишь типичные коммуникативные ситуации, когда коммуникант поступает «по шаблону». Уровень коммуникативных склонностей у таких студентов средний. Активность наблюдается лишь при обсуждении тех вопросов, которые затрагивают личные интересы, что свидетельствует о частично сформированных коммуникативных мотивах. В применении механизмов обратной связи также наблюдается неустойчивость, проявляющаяся в неадекватности их использования в зависимости от ситуации.

Для того чтобы студент педагогического вуза смог овладеть таким профессиональным качеством, как коммуникативная компетентность, ему необходимо пройти несколько этапов: адаптационный, формирующий, контрольный, корректирующий и закрепительно-итоговый.

Адаптационный, или адаптивный, этап необходим прежде всего для преподавателя, педагога. На этом этапе каждый студент проходит ряд испытаний, которые выявляют его знания, необходимые для успешной коммуникации, уровень их усвоенности; степень владения коммуникативными умениями и уровень креативности в конкретных коммуникативных ситуациях; уровень коммуникативных склонностей, познавательной мотивации, а также использование механизмов обратной связи. Информация, полученная в результате данного исследования (входящего контроля), поможет преподавателю сориентироваться в дальнейшей работе со студентами, поскольку по результатам можно будет определить, на каком уровне студент владеет коммуникативной компетентностью, а впоследствии, в планировании работы, руководствуясь личностно-ориентированным подходом в обучении, реализовывать дифференцированный подход к формулированию заданий с учетом индивидуальных качеств каждого отдельного студента или группы студентов в зависимости от уровня обладания коммуникативной компетентностью.

Следующий этап – *формирующий, или базовый*, по продолжительности занимает больше всего времени в формировании качества. Именно на этом этапе закладывается база, фундамент профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя. Основные знания, необходимые для успешной коммуникации (лингвистические, психологические, педагогические), возможность использования этих знаний на практике (использование методов интерактивного обучения: моделирование ситуаций, участие в деловых играх и круглых столах) и корректировка личных, необходимых для педагогической профессии, качеств осуществляется на формирующем этапе. Важно учесть тот факт, что в прохождении этого этапа нуждаются не все студенты. Если на адаптационном этапе студенты показали каче-

ства, которые характеризуют переходный или профессиональный уровень владения коммуникативной компетентностью, то их можно привлекать к организации учебной работы (лекционных, семинарских и практических занятий), учитывая степень подготовленности.

На *контрольном этапе* формирования коммуникативной компетентности происходит мониторинг усвоения тех знаний и умений, работа над которыми составляла основу формирующего этапа. Каждый студент, вне зависимости от показателей адаптационного этапа (уровня владения коммуникативной компетентностью: элементарный, переходный, предпрофессиональный или профессиональный) вновь становится объектом исследования. Педагогу важно оценить, чего достигли студенты на занятиях. Студентам, например, может быть дано задание для конкретной ситуации в письменной и устной форме составить текст, что позволит выявить особенности когнитивной и деятельностной составляющей коммуникативной компетентности. Что же касается личностного компонента, то здесь могут использоваться психологические тесты-опросники, авторские тесты, а также метод экспертных оценок в виде анкет.

Контрольный этап позволяет педагогу планировать дальнейшую работу со студентами в зависимости от того, какой уровень сформированности коммуникативной компетентности является ведущим в группе (берутся средние показатели). В зависимости от первоначальной подготовленности, а также от познавательной мотивации, в группе вновь окажутся студенты с различным уровнем владения коммуникативной компетентностью, однако показатели будут выше, чем после проведения входящей экспериментально-исследовательской работы на адаптационном этапе.

Теперь преподавателю целесообразно строить свою работу, ориентируясь на студентов со средним, переходным уровнем сформированности коммуникативной компетентности. На *корректирующем этапе*, когда основные знания, необходимые для успешной коммуникации, усвоены, важно показать их необходимость в различных профессиональных коммуникативных ситуациях. Необходимо большую часть занятий посвящать тренингам общения, в которых должна присутствовать возможность для проявления студентом творческого подхода и креативности мышления. Индивидуальный подход в обучении на данном этапе также играет важную роль. Адаптационный или предпрофессиональный и профессиональный уровни коммуникативной компетентности у отдельных студентов, в зависимости от их количества, определяют форму проведения занятий (использование индивидуальных заданий или групповой работы). Обучаемые с высоким уровнем сформированности качества могут самостоятельно заниматься исследованием, помогать в организации и проведении семинарских и практических занятий, напротив, обучаемые с низким уровнем требуют дополнительных заданий по уже пройденному материалу, что заставит их обратиться к уже известному

и укрепить свои знания. Фактически преподаватель вновь возвращает их на формирующий этап.

Самым последним этапом является *закрепительно-итоговый*. К данному этапу подходят лишь те студенты, которые успешно прошли все предыдущие и смогли овладеть коммуникативной компетентностью на предпрофессиональном и профессиональном уровнях, что определяется в итоговом контроле. Если же студенты не смогли по каким-либо показателям выйти на высокий уровень владения качеством, преподаватель вынужден их возвращать на тот этап, который поможет им сориентироваться, это может быть формирующий или корректирующий этап.

Подводя итог сказанному выше, хотелось бы отметить, что педагогический вуз является средой, в которой студенты получают не только специальные знания и умения, но и накапливают опыт социальных и профессиональных отношений, у них формируется определенное мировоззрение, жизненные установки и ценностные ориентации [7, с. 4]. Именно поэтому профессиональный уровень коммуникативной компетентности как качество будущего специалиста должен приобретаться, корректироваться и окончательно формироваться в рамках обучения будущих учителей в вузе. Достижение высокого уровня коммуникативной компетентности возможно лишь в том случае, если студенты за время обучения пройдут все этапы формирования данного качества.

Библиографический список

1. **Аттестация** учителей биологии и химии: метод. рекомендации / авт.-сост. О. Н. Монтасери. – М., 2006. – 128 с.
2. **Аттестация** учителей географии: метод. рекомендации / авт.-сост. Л. Ф. Греханкина. – М., 2006. – 48 с.
3. **Аттестация** учителей математики: метод. рекомендации / авт.-сост. О. В. Тараканова. – М., 2005. – 64 с.
4. **Аттестация** учителей технологии, черчения и информатики: метод. рекомендации / авт.-сост. В. А. Кальней и др. – М., 2006. – 112 с.
5. **Аттестация** учителей физики: метод. рекомендации / авт.-сост. С. М. Новиков. – М., 2006. – 128 с.
6. **Введенская, Л. А.** Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д, 2001.
7. **Данилова, И. С.** Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя (на неязыковых факультетах): дис. ... канд. пед. наук / И. С. Данилова. – Тула, 2002.
8. **Кан-Калик, В. А.** Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.
9. **Педагогика** профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004. – 368 с.

УДК 37.0+372.3/5

Н. П. Карпова

ПОТЕНЦИАЛ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Одна из важных целей воспитания и образования – формирование жизнеспособной личности. При всей значимости интеллекта и образованности молодого человека особая роль в этом принадлежит духовности.

Современное состояние общества напоминает ситуацию, когда, согласно канонам китайской мудрости, невозможно соединить «сложившиеся убеждения с противоречиями окружающей среды, которые могут быть и незначительными, однако здесь их достаточно, чтобы «препятствовать движению... вперед» [5]. Хотя приведенному высказыванию почти 3 тысячи лет, его смысл вполне понятен и применим к сегодняшним реалиям. В поворотные моменты истории моральные ценности общества подвергаются деформации. Общественно значимыми ориентирами в жизни становятся стремление к власти, деньги и силовые возможности. Дух и облик времени формируют материальный достаток и удача в жизни. Они же характеризуют эгоцентрическую тенденцию развития. Рост иждивенческих потребностей в обществе провоцирует корыстные инстинкты, ускоряет гонку за прибылью и богатством. Вот корень социального зла, из которого вырастают зловредные сорняки с пугающим названием «криминальные личности».

В научных исследованиях понятие «духовность» используется крайне редко. Да и само это определение все еще дискуссионное. На основе анализа различных трудов современных ученых введено определение понятия духовности как внутреннего, субъективного мира человека, его взглядов, убеждений, отношения к окружающему миру и, в первую очередь, к обществу, отношения человека не только к себе, но и к другим людям. Духовность формирует познавательные, эстетические и нравственные потребности человека, а также процесс осмысления окружающего мира и своего места в нем. Основными ее критериями можно считать бескорыстие, искренность и правдивость, доброту, любовь, веру. Все эти качества формируются в процессе воспитания и образования в школе и вне ее. Здесь многое зависит от тех ценностей, которые лежат в основе содержания воспитания. К ним относятся присущие россиянам соборность и коллективизм, взаимопомощь и патриотизм. «Человек, лишенный патриотизма, легко продает и силу, и ум, и – если сможет – богатство страны тем, кто дороже заплатит, не думая

ни о современных ему соотечественниках, ни о потомках», – считает президент РАО Н.Д. Никандров.

По «Словарю русского языка» понятия «формировать» и «воспитать» – равнозначны: «Формировать – выработать, воспитывать в ком-либо определенные качества, черты характера. Воспитать – путем систематического воздействия, влияния сформировать чей-либо характер, какие-либо качества». Таким образом, **духовно-нравственное воспитание – система целенаправленного влияния как на отдельного человека, так и на общность людей с целью привития определенных правил поведения, навыков и жизненных ценностей**, способствующая созданию определенного типа характера и отношения к жизни.

Формирование личности сельских учащихся происходит в противоречивых условиях. С одной стороны, традиционная крестьянская мораль, в основе которой – коллективизм, соборность и социальное равенство, с другой – мораль рынка с его индивидуализмом и культом денег. Элементы традиционной морали – по-прежнему норма жизни, но уже не повсеместно. Происходит интенсивное разрушение норм, которые прививают школа, семья, община. Взамен – усвоение тех, что диктует массовая культура. В условиях, когда семья не всегда может оказать благотворное влияние на ребенка, школа, культурно-просветительные учреждения вынуждены восполнять недостающие формы позитивного воспитательного воздействия.

Значительное влияние на развитие и воспитание учащихся оказывает среда. Активно влияют образовательная, культурно-просветительная, семейная среды; повседневно, но пассивно – природная, спортивно-оздоровительная и дворово-уличная. Пассивные, но постоянно действующие среды часто оказывают большее влияние, чем активные. В зависимости от материальной базы и эффективности работы влияние среды различно. Каждая из них может влиять на воспитательный процесс как позитивно, так и негативно. Таким образом, каждую среду необходимо использовать в воспитательных целях, определив ее потенциал, установив между ними моделированные связи.

За последнее десятилетие социокультурный потенциал сельской среды менялся, и что касается среды образовательной, – не в лучшую сторону:

- за период реформ количество начальных, основных и средних школ в сельской местности уменьшилось более чем на 3,5 тыс. по России;

- из-за малой вероятности поступления в вузы снижается мотивация обучения;

- содержание школьных программ (особенно по литературе, отечественной истории) мало способствует духовно-нравственному воспитанию, о чем свидетельствуют многочисленные статьи в прессе, отклики учителей.

Сокращается база для работы школьных кружков и объединений, учреждения дополнительного образования лишаются возможности иметь в селе свои филиалы.

Таким образом, **кардинальные изменения социальных и экономических условий жизни села порождают множество проблем, которые не могут быть решены без активного участия сельской школы.** Даже в условиях тотального разорения деревни школа сохраняет способность к объединению всех нравственных сил села в заботе о детях, она способствует сохранению стабильности и снятию социальной напряженности. Школа должна приобщать подростков к размышлению о жизни, о своем «Я», о роли духовно-нравственных начал, вечных ее ценностей – истины, добра и красоты.

Духовность показывает истинную сущность процесса, протекающего в личной жизни человека и выражающего единство мышления, чувства и воли. Истинная духовность – свобода от внутреннего и внешнего насилия. И, как признает В. И. Мурашов, в силу их триединой интеграции любовь приобретает «качество высшей духовности» [6]. В силу возвеличивающей и одухотворяющей способности духовность становится мерилом духовной высоты человека, его социальной значимости, определяет ценностные природу и качества человеческой натуры, является регламентирующим ориентиром общественных и индивидуальных взаимоотношений.

Духовные ценности российского крестьянства во многом связаны с особенностями российской природы. Жизнь сельских школьников тесно связана с природной средой. Потенциал ее влияния на их духовность возрастает при условии систематического и целенаправленного ее изучения. Формы для этого разнообразны: турпоходы и школьное экологическое общество; интегрированные уроки по биологии, географии и литературе; сельские праздники (проводы зимы, встреча весны, ысыах), соревнования рыболовов и грибников, помощь в восстановлении природы (посадка леса, сохранение рыбных запасов) и т. п. Близость к природе способствует выработке таких качеств, как честность и открытость, доброта и сострадание ко всему живому. Для сельских школьников природа – сфера их жизни и существования, а не только развлечения и созерцания.

Важную роль в духовно-нравственном воспитании играет и общественно – муниципальная среда. Однако понятие общины почти исчезло в селе. Повседневное общение существует лишь внутри мелких групп – в семьях фермеров или небольших коллективов, объединенных в средние и мелкие хозяйства. Строгий социальный контроль поведения каждого человека со стороны общины ослаб, особенно в селах вблизи больших городов.

Заметную роль на селе играют родительские комитеты, попечительские и общественные советы по координации работы образовательных и культурных учреждений.

Носителем духовных ценностей по-прежнему остаются семьи, работающие на земле. Но передать эти ценности молодежи им не всегда удастся. Согласно исследованиям Института педагогики социальной работы РАО,

лишь треть молодых людей любит крестьянский труд и столько же готовы покинуть свое село из-за отсутствия условий для профессионального роста. И только у небольшой группы молодежи (12,6 %) есть четко выраженное желание жить и трудиться на благо родной земли. При определенной государственной и общественной поддержке она может стать той силой, которая и способна к возрождению российского села.

Результаты социально-педагогических исследований позволяют проследить динамику изменения отношения к старшим в зависимости от возраста и времени, в которое происходило основное формирование нравственных принципов учащихся.

В процессе формирования духовности человека должны происходить, как заметил Н.А. Бердяев, «гуманизация не только самого человека, но и гуманизация природной и социальной среды... Человечность есть раскрытие полноты человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении человека к человеку... Человечность связана с духовностью...» [1].

Духовность и целостность человека рождают его культуру. Мы придерживаемся определения Г. Н. Волкова, который духовной культурой считает аккумулированную и концентрированную энергию, накопленную усилиями всех поколений наших предков, всем многовековым развитием человеческой цивилизации [2].

В народных педагогических традициях именно воспитание духовности человека было смыслом формирования личности. Наши предки сравнивали человеческую жизнь с пролетом птицы в проеме окна, т. е. жизнь человеческая определяется не телесностью бытия, а духовной силой – созиданием блага, истины, добра, красоты. Стремление к духовности изначально усилено особенностями национального характера северян, их тягой к созерцанию, созиданию красоты, близостью к природе.

Приоритет духовности в педагогике признает Б. З. Вульф. Он считает, что духовность – это «вершина социальности, стержень преемственности понятий, культурное наследие: в отличие от других, духовные ценности нетленны» [3].

Духовность предполагает осознанную деятельность по преобразованию личности: от степени образованности до высоты душевных переживаний. Поскольку духовность присутствует везде, где дух выступает как носитель определенной идеи, то духовная деятельность раскрывает ее содержание, утверждает себя как самосущность, как самостоятельная ценностная категория.

В нашей республике делается многое для сохранения и развития духовности. Появление Концепции развития и возрождения национальных школ Республики Саха (Якутия) в 1994 г. сыграло огромную роль. На государственном уровне было поддержано развитие родных языков и культуры

коренных народов нашей республики. Было признано, что язык является неотъемлемой частью культуры, главным богатством народа, основным средством связи между поколениями. Владение навыком общения на родном языке способствует воспитанию толерантной личности. Преподавание в школе основ национальной культуры также сыграло положительную роль в формировании духовности школьников, способствовало росту гражданского самосознания учащихся, чувства патриотизма. В республике возродились традиционные народные промыслы, фольклорные кружки и т. д. Признание ЮНЕСКО (2005 г.) якутского героического народного эпоса олонхо нематериальной ценностью человечества дало толчок для дальнейшего развития национальной культуры.

Во исполнение указа Президента Республики Саха (Якутия) от 29 декабря 2005 г. «О мерах по сохранению, изучению и распространению якутского героического эпоса олонхо» разрабатывается «Государственная целевая программа по сохранению, изучению и популяризации героического эпоса олонхо на 2006-2015 гг.». С целью использования воспитательного и развивающего потенциала олонхо Министерство образования Республики Саха (Якутия) совместно с НИИ национальных школ РС (Я) и ИПКРО МО РС (Я) разработали программу 10-летия олонхо «Создание образовательной системы по внедрению педагогического потенциала олонхо в воспитании и образовании подрастающего поколения».

Сохранению духовных традиций способствует на местах строительство народным способом спортивных залов, стадионов, школ. Правительство республики поддерживает народную инициативу: ежегодно вводится в строй по 15 новых школ, большая часть из которых – в сельской местности. Они являются центром культурного и духовного возрождения населения. За последние годы огромное значение для населения республики (особенно сельских жителей) имело расширение информационной среды на родном языке. Исследования показали, что местные теле- и радиопередачи пользуются большой популярностью среди сельских школьников.

Понимая духовность как развитие самосознания личности, способность ее к самосовершенствованию, к поиску смысла жизни, стремление к истине, правде, добру, красоте, можно решить следующие задачи формирования личности: физически и духовно здоровой; свободной в мыслях; творчески мыслящей, способной войти в мир высоких переживаний для участия в духовном развитии общества; способной к самосовершенствованию, к поиску смысла жизни, своего предназначения; обладающей культурой мысли, чувств, речи; готовой к продолжению образования.

В ходе нашего исследования по выявлению духовно-нравственных ценностей у школьников была поставлена главная задача – осмыслить концепцию «Я», осознать и принять главную ценность – человек. Только он – человек – сам строит свою жизнь и ответствен за свою судьбу. С

этой целью была разработана схема самовоспитания в «Книге обо мне» [4]. Школьникам было предложено в представленную схему внести наиболее важные, на их взгляд, составляющие человеческой духовной культуры, которые должны стать основой ценностных ориентиров в жизни. Предлагался следующий перечень компонентов:

- вековые достояния народной жизни, труда и духовности; социальные, национальные, общечеловеческие традиции; генетически избранный и преобразованный во времени образ жизни; выработанные тысячелетиями представления о добре и справедливости, нормы народной морали;

- нормативные типы личности: тип благородного человека, тип предпринимателя (бизнесмена, банкира), тип «нового якута»;

- язык как основной код и память дописьменных и письменных культур (язык олонхо); средство выражения эмоционального мира и форма мышления человека;

- предпосылки развития информационных систем во все времена, при любых технологических системах;

- общество и государство – веками, тысячелетиями создаваемые и саморазвивающиеся институты социальной жизни и деятельности человека – призваны защищать и развивать его самого – народ, нацию, людей в пределах от геополитических реалий и до «прав и свобод индивида».

Предложенная схема самовоспитания оказала позитивное влияние на становление личности учащихся. В результате проведенной работы со школьниками у них произошли изменения в познании духовно-нравственных ценностей. К ним относятся:

- изучение истории собственной семьи и своей родословной формирует у выпускников школы чувство причастности к общественной жизни своего села, улуса, республики;

- проявление у выпускников качеств, присущих предпринимательству (предприимчивость, мобильность, ответственность и активность);

- развитие чувства патриотизма – сохранение традиций школы и села, воспитание ответственности за свою малую родину.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что хотя духовные ценности современного крестьянства несколько изменились, и в некоторой степени прерывается связь поколений в связи с нежеланием (или невозможностью) трудиться на земле у большинства молодежи, духовно-нравственные ценности народа востребованы и являются жизненным ориентиром.

Библиографический список

1. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М., 1994.
2. Волков, Г. Н. Педагогика жизни / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1989.
3. Вульф, Б. З. Основы педагогики / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М., 1999.
4. Карпова, Н. П. Книга обо мне / Н. П. Карпова. – Якутск, 2004.

5. **Китайская** классическая книга «Книга перемен». – М., 2000. – Т. 2.
6. **Мурашов, В.И.** Идеи здоровой жизни / В. И. Мурашов // Школа духовности. – 2001. – № 4.

УДК 74.200

И. Л. Скрыбина

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В числе первоочередных задач по социально-педагогической адаптации сельских учащихся в условиях городской общеобразовательной школы выдвигается формирование воспитательной системы школы, интегрирующей воспитание, обучение и развитие личности как целостный процесс.

Воспитательная система школы, включающая в себя учебный процесс, внеурочную жизнь детей, их деятельность и общение за пределами общеобразовательного учреждения, призвана обеспечивать всестороннее развитие личности каждого ребенка, формирование его самостоятельности, ответственности, гражданского становления.

На определенном этапе развития воспитательная система школы предполагает:

- усиление интеграции компонентов воспитательной системы школы (обучение, воспитание и развитие жизнедеятельности учащихся) в целостный механизм;
- расширение сети образовательных услуг, максимально удовлетворяющих нужды, запросы, потребности детей;
- целенаправленное развитие творческих способностей детей в единстве урочной и внеурочной деятельности.

Вариативное образование, которое в последние годы становится реальностью в России, открыло возможности для создания разнообразных учебных заведений – как для способных и одаренных детей (лицеи, гимназии), так и для тех, кто испытывает серьезные затруднения в обучении и развитии (реабилитационные центры, центры социально-педагогической адаптации, специализированные интернаты).

В целом поддерживая этот позитивный процесс, мы тем не менее убеждены, что массовая общеобразовательная школа остается основным типом учебного заведения.

На современном этапе массовые общеобразовательные школы преобразу-

ются в адаптивные школы, школы со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главным итогом такой двухсторонней деятельности школы является адаптация детей и юношества к быстро меняющейся жизни.

Адаптивная школа № 7 г. Якутска – это и есть массовая общеобразовательная школа, где должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Это школа быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию. Это школа разноуровневая и многопрофильная, включающая в себя весь спектр классов: от компенсирующего обучения до лицейских и гимназических.

Воспитательная система адаптивной школы решает труднейшую задачу социально-педагогической адаптации растущего человека и имеет три потока:

1. Воспитание средствами учебных предметов, осуществляемое в ходе учебной деятельности (классной и внеклассной).

2. Специально организованная деятельность классных руководителей, социально-психологической службы и кураторов коррекционно-развивающих классов.

3. Деятельность центра развития и досуга.

Центр развития и досуга решает своими средствами целый комплекс педагогических задач:

– Выявление и развитие склонностей и способностей детей к различным видам деятельности.

– Создание условий для детского творчества в области искусства, науки, техники.

– Создание практического дополнения к школьным предметным курсам.

– Профессиональная ориентация школьников.

– Формирование разновозрастных детских коллективов по интересам.

– Организация досуга и отдыха детей во внеурочное время.

Поставленные задачи центр развития и досуга стремится решать в тесном взаимодействии с другими основными и сопутствующими модулями. На сегодняшний день структура центра такова: спортивно-оздоровительный клуб «Туймаада», экологическое объединение «Сардаана», клуб «Лидер», школьная парикмахерская, клуб спортивного ориентирования, культурно-эстетический центр, клуб выходного дня. По сложившейся традиции театры, танцевальные коллективы и спортивные секции работают в рамках школы. Во главе центра развития и досуга стоит заместитель директора по воспитательной работе.

Важным условием дальнейшего развития воспитательной системы учебного заведения является использование системного подхода на уровне структурных подразделений учреждения. Это и способствует появлению такого «феномена», как воспитательная система класса.

Классный руководитель, получая и обрабатывая информацию о своих воспитанниках, их психофизическом развитии, социальном окружении, семейных обстоятельствах, контролирует ход целостного воспитательного процесса, процесс становления личности каждого ребенка, его нравственных качеств; анализирует характер оказываемых на него воздействий; координирует учебную деятельность каждого воспитанника и всего классного коллектива на самоопределение, самовоспитание и саморазвитие обучающегося, на формирование классного коллектива, развитие способностей воспитанников, взаимоотношения с другими участниками воспитательного процесса [10].

Именно классный руководитель, осуществляя функции социально-педагогического патронажа, выступает в роли своеобразного адаптора, посредника между ребенком и окружающим его миром. В частности, речь идет о детях, прибывших из улусов, которых на первых порах приходится втягивать в коллективные взаимодействия.

Опыт показывает, что эффективность учебно-воспитательной работы порою немало зависит от умелого использования педагогических традиций народов, в которых, что очень важно, обучение и воспитание осуществляется в гармоническом единстве.

Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении народных сказок и указывали на необходимость широкого их использования в педагогической работе.

Так, В. Г. Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. Н. А. Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет свое отношение к жизни, к современности. Например, в якутских классах, где учатся сельские учащиеся, введена программа «Театр». Под руководством артистки Сахатеатра М. И. Сидельниковой на сцене школы поставлены такие сказки, как «Таал-таал Эмээхсин» («Старушка Таал-таал»), «Мэник Мэнигийээн» («Шалун-шалунишка»), что имело немаловажное значение для изучения и сохранения родной культуры, языка, успешной адаптации учащихся. Работа по программе ведется пятый год, уже имеются результаты эффективной деятельности детей и классного руководителя, художественного руководителя и ученического коллектива. В республиканском конкурсе театральных коллективов «Синяя птица» наши учащиеся заняли призовое место среди школ республики. Олонхо (эпос) «Юрюли Бэргэн» («Богатырь Юрюли»), над постановкой которого работает театральный коллектив, является положительным моментом в нравственном воспитании школьников

на основе духовной культуры народа саха.

Миссия адаптивной школы сформулирована нами так: «Воспитание интеллектуально развитой, творческой личности, способной к самоопределению и саморазвитию». Предлагаемая нами программа воспитания по классной структуре составлена на основе работ Н. Е. Щурковой, А. И. Кочетова, В. Т. Кабуша.

Основная идея нашей работы заключается в том, что главным фактором эффективности процесса воспитания является его системность, последовательность, преемственность (системность целей, содержания, методов и форм). Поэтому программа рассчитана на 10 лет, исходя из модели выпускника школы № 7, разработанной педагогами, учащимися, родителями в 1997 г.

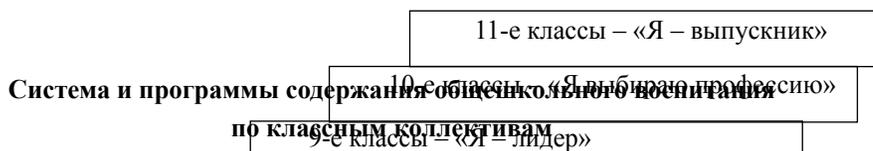
Программа воспитания реализуется в каждом классном коллективе и имеет непосредственный выход на общешкольный уровень при проведении коллективно-творческих дел (КТД).

Задача педагога – помочь детям как можно быстрее адаптироваться к учебной деятельности в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних усилий, быть внимательными, усидчивыми.

В этом отношении рассмотрим, какие же конкретные требования выдвигаются к формированию личности учащихся 11-х классов под девизом «Я – личность»:

- формирование идеала человека, жизненной позиции: «Я» в мире и мир в моем «Я»;
- формирование навыков безопасного поведения: здоровый образ жизни, коррекция поведения, саморегуляция чувств, эмоций, переживаний в стрессовых, конфликтных, драматических или трагических ситуациях;
- прогнозирование своей жизни и деятельности с учетом меняющихся обстоятельств, осмотрительность в знакомствах, связях и делах, при попытках вовлечения в различные политические кампании;
- выпускник – это человек с высоким интеллектуальным уровнем, нравственной позицией в жизни.

На основе вышеизложенного нами разработаны следующая система и программы содержания общешкольного воспитания по классным коллективам (рисунок).



Таким образом, **воспитательная система школы, выполняющая ведущую роль в процессе социально-педагогической адаптации сельских учащихся, предполагает следующие уровни формирования воспитывающей среды: теоретико-методологический (интеграция компонентов воспитательной системы школы, расширение сети образовательных услуг, целенаправленное развитие творческих способностей детей в единстве урочной и внеурочной деятельности); создание воспитательной системы классного коллектива с соответствующими компонентами и их составными элементами как первоисточника формирующего уровня; целостная система общешкольного воспитания по классным коллективам (структура и содержание с 1-го по 11-й классы) по модели «Я – ученик» – «Я – выпускник».**

Согласно гипотезе нашего исследования, процесс социально-педагогической адаптации сельского учащегося в городской школе может осуществляться более эффективно при определении субъекта руководства, его роли и функций. Разработанная нами модель социальной и психолого-педагогической помощи сельскому учащемуся в процессе его социальной адаптации апробирована в трех ученических группах в возрастном диапазоне 12–16 лет. Работа была начата в 1998 г. и проводилась в течение шести лет на основе согласования деятельности социального педагога и преподавателей при изучении педагогики, социальной педагогики, психологии в социально-педагогических классах (10–11-е классы), спецкурсов по общечеловеческим знаниям «Лидер» в 8–9-х классах, «Менеджеры образования», «Социальный юрист»; организации детского объединения ДИМСИ (детские и молодежные социальные инициативы) в 6–7-х классах.

Всего в эксперименте участвовал 1041 ученик. Большую помощь в организации экспериментальной работы оказали старшие вожатые школы, преподаватели факультета социальной педагогики педагогического института ЯГУ. Проводились опросы учащихся и преподавателей других школ по теме нашего исследования.

Ожидалось, что в итоге первого этапа учащийся сельской школы будет обладать суммой знаний и навыков, которые подготовят его морально к тем трудностям (в учебном процессе, внеучебной деятельности), с которыми ему придется столкнуться в новом коллективе, а также предполагалось снятие стресса, накопленного в результате жизненных изменений, связанных с прибытием в городскую школу, ориентация на открытое общение с другими субъектами ученической среды при участии социального педагога

и обучение с помощью активных социально-психологических методов на занятиях-практикумах, тренингах.

В итоге второго этапа ожидалось, что учащийся должен самоопределился в новой для него роли и среде за счет социально направленной полезной деятельности, усложнения форм работы на занятиях социально-педагогического класса по педагогике, психологии, социальной педагогике и другим предметам, а также на занятиях спецкурсов «Я и мой мир», «Менеджеры образования», в процессе педагогической практики (в социально-педагогическом классе). Предполагалась возможная полная адаптированность всех учащихся сельских школ, адекватная интересам и потребностям личности ученика в учебном социуме.

Теоретические труды В. Г. Бочаровой [2], А. Г. Прохоровой [7], Н. А. Савотиной [8], А. О. Налчаджян [5], И. С. Кон [4], Г. С. Тараскиной [9], А. С. Агафоновой [1] позволили нам наметить пути оказания помощи в социально-педагогической адаптации сельских учащихся в условиях городской общеобразовательной школы, определить основные задачи, функции, роли, требования к содержательной стороне деятельности социального педагога в школе, определяемого нами в качестве основного субъекта, регулирующего процесс социальной адаптации.

Психолого-педагогическое обеспечение социально-педагогической адаптации сельских учащихся осуществляют специалисты школьной службы: психолог, социальный педагог, логопед, школьный медработник под руководством заместителя директора по воспитательной работе во взаимодействии с другими педагогическими работниками и социальными институтами города.

Основной задачей деятельности социального педагога, согласно предмету нашего исследования, мы определили оказание реальной помощи учащимся сельских школ в социально-педагогической адаптации и достижение ее эффективности и позитивной направленности.

Так как субъектом регулирования процесса социально-педагогической адаптации в нашем эксперименте являлся социальный педагог, мы определили следующие примерные требования к содержательной стороне его деятельности:

а) посредник между учащимися и учителями, администрацией, учащимися и родителями, обслуживающим персоналом школы и другими социальными институтами;

б) адвокат, защитник интересов и законных прав учащихся;

в) помощник учащихся в решении их проблем, расширении их компетенций и социальных ориентаций в самостоятельном решении проблемы;

г) профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в учебной среде;

д) анимационная работа, направленная на побуждение учащегося к самопомощи, взаимодействию с другими людьми и социальной самозащите;

е) экспертная деятельность в осуществлении социального диагноза в

меняющейся личностно-средовой ситуации, выбор методов компетентного вмешательства;

ж) общественная деятельность по поддержанию, развитию инициативы самих учащихся во всех видах деятельности, направленность на оздоровление ученического социума и гармонизацию отношений внутри него.

При осуществлении названных функций и ролей в процессе эксперимента мы опирались на следующие основополагающие принципы социальной защиты учащихся:

1. Принцип необходимости и достаточности социальной помощи учащимся:

– недопустимость формирования иждивенчества при оказании социальной помощи;

– инициативный характер такой помощи, базирующейся на самостоятельности, активности учащихся;

– формирование готовности к взаимопомощи, понимание необходимости взаимодействия всех социальных институтов и групп общества.

2. Принцип вариативности выбора форм социальной защиты:

– создание банка данных, позволяющих школе реализовать функции социальной защиты;

– включение всех муниципальных учреждений, общественных организаций, в том числе и детских, в работу по оказанию социальной помощи учащимся;

– формирование у учащихся ценных гуманистических ориентаций и мотиваций, направленных на оказание бескорыстной помощи своим одноклассникам;

– сочетание фронтального и индивидуального подходов в реализации общих и частных задач данного принципа.

3. Принцип взаимосвязи социальной защиты и подготовки учащихся к социальной самозащите:

– реализация функции защиты должна базироваться на активности самих учащихся;

– учащиеся должны изначально самостоятельно искать выход из своих затруднений;

– подготовка к самозащите предполагает обучение учащихся комплексу различных умений, направленных на собственную защиту в различных ситуациях (стрессовых, конфликтных).

4. Принцип взаимодействия государственных, муниципальных учреждений и общественных организаций в социальной защите учащихся:

– комплексность оказания социальной помощи;

– недопустимость оказания политического или идеологического влияния на учащегося как условия оказания ему помощи и поддержки.

В ходе эксперимента предусматривалась следующая **система работы**

социального педагога:

- Создание банка данных для получения необходимой информации о каждом учащемся.
- Составление программы по оказанию социально-психолого-педагогической помощи учащимся.
- Налаживание связей с государственными и общественными структурами в целях разработки и реализации совместных программ по социальной защите учащихся. Основные субъекты взаимодействия: государственные органы управления образованием, медицинские учреждения, совет микрорайона, подростковые клубы, союз детских и общественных организаций, управление по делам молодежи администрации г. Якутска, городской союз молодежи, Центр профориентации биржи труда, клуб ветеранов «Катюша».
- Посещение учащихся на дому и на занятиях с целью изучения особенностей личностно-средового взаимодействия и проблем учащихся.
- Проведение индивидуальных консультаций с целью оказания психологической поддержки учащемуся.
- Вовлечение учителей школы, преподавателей вузов в деятельность по оказанию помощи учащемуся в самозащите и саморефлексии; администрации – для оказания материальной помощи и улучшения бытовых условий.
- Включение учащихся в социально-полезную деятельность в школе и вне ее.
- Оказание всевозможных видов помощи:
 - в учебе;
 - в решении конфликтов;
 - в материальном благополучии;
 - в содержательном проведении досуга.

Создание банка данных уже на начальном этапе работы социального педагога позволило обнаружить влияние неблагоприятной социально-демографической ситуации в Республике Саха (Якутия) на работу одного из механизмов социальной адаптации, т. е. социального общения. Из 512 учащихся, приехавших из сельской местности и обучающихся в нашей школе, 80-90% проживают не в этом микрорайоне, 74 семьи учащихся – без прописки (т. е. родители снимают квартиры, не имея постоянного местожительства), а если и имеют квартиры, то без благоустройства.

Большинство проблем связано с общением (неуверенность в себе, языковой барьер, природная застенчивость и др.), и это явилось самым слабым звеном в одном из механизмов социально-педагогической адаптации – общении, поэтому мы старались восстановить работу этого механизма с помощью различных методов и с помощью ролевых игр.

Согласно этим направлениям была сформирована целостная система оказания социально-педагогической помощи сельским учащимся в процессе социальной адаптации:

1. Учеба (учителя-предметники, учебные сектора классов, классные руководители, кружок разговорного русского языка «Интенсив»).

2. Психологическая помощь (психологи, центр психологической службы – программа социально-педагогической адаптации учащихся).

3. Материальная помощь, организация досуга (союз молодежи, совет старшеклассников, ДИМСИ, кружки, студии).

4. Забота о здоровье (кожно-венерологический диспансер, клуб «Здорово», спортивно-оздоровительный клуб «Туймаада», клуб выходного дня).

5. Организация социально полезной деятельности (клуб «Лидер», клуб ветеранов «Катюша», совет округа Центральный г. Якутска, биржа труда).

Остановимся на некоторых аспектах деятельности социального педагога более подробно. **По направлению «Здоровье»** социальным педагогом раз в четверть совместно с классными руководителями, медработником школы проводился мониторинг здоровья учащихся, который давал возможность увидеть картину физического состояния группы. Велся учет посещения учащимися спортивных секций в школе и внешкольных учреждениях. Контакт с преподавателями физкультуры помог социальному педагогу «открыть» для себя учащихся, которые слабо успевают, но хорошо развиты физически.

На этой почве был налажен хороший контакт с этими учащимися. Были организованы встречи с врачами-венерологами республиканского кожвендиспансера, сексопатологами. Врачи провели беседы отдельно с юношами и девушками в старших классах по проблемам СПИДа. Городской клуб «Здорово» администрации г. Якутска для учащихся старших классов организовал показ слайдов под названием «СПИД и последствия свободной любви».

О пользе организации таких встреч высказались 85% учащихся, безразличие проявили 15% учащихся.

Работу **по направлению «Организованный досуг»** социальный педагог осуществлял в непосредственном контакте с организаторами детского движения и городским союзом молодежи.

Для каждой возрастной группы определены основные задачи и подходы к социально-педагогической адаптации:

- 1-3-и классы: опора на ведущие виды деятельности: (когнитивную, игровую, общественно-полезную); создание условий для успеха, формирование ценностного отношения к нормам жизни группы, правилам поведения.

- 5-6-е классы: переориентация с детских норм поведения на взрослые: опора на виды деятельности, способствующие самоутверждению (общественные, спортивные, художественно-эстетические, школа актива, детская организация ДИМСИ); развитие деятельности общения.

- 7-8-е классы: создание необходимых условий для самоутверждения личности в коллективе с учетом ее возможностей, принятие уважения как основы отношений между мальчиками и девочками, приобщение подростков к материально поощряемому труду (ЛТО «Волонтер», ремонтная бригада,

экологический лагерь).

• 9-11-е классы: создание условий для социального самоопределения на будущее: развитие диалектического взгляда на сущность вещей и явлений, преодоление нравственного максимализма, воспитание «культы знаний», труда, здоровья, семьи (клуб «Лидер», социально-педагогические классы).

Обучение социальным дисциплинам основано на особых принципах образовательной психологии, и социальный педагог должен быть знаком с этими принципами. Согласно концепции А. Маслоу, обеспечение потребностей учеников является наиболее значимым для успешного обучения. Социальные занятия позволяют удовлетворить потребность в творчестве и проявить себя в изобразительном, театральном, музыкальном или другом виде творчества. Социальный педагог является мотиватором, поощряющим посещение различных центров учениками.

Построение молодыми людьми реальной модели жизненного пути и карьеры на основе своих личностных качеств, интересов, способностей, умений и навыков, ценностей и определения оптимального пути ее реализации также является одним из условий преодоления адаптационных затруднений. Основной упор был сделан на эстетическое воспитание: создан хор, театральные студии, танцевальные коллективы, кружки прикладного и изобразительного творчества. Духовный заряд, полученный в школе, позволит детям лучше адаптироваться во взрослой жизни и стать настоящим гражданином. В школе создан кружок разговорного русского языка, что помогает быстрее освоить русскую речь вновь прибывшим учащимся, а также театральные студии, кружки и клубы по интересам. Выходы в театр, участие в конкурсах – школьных, городских, республиканских: «Северное сияние», «Полярная звезда», «Синяя птица», выставках прикладного творчества давали учащимся возможность раскрыться, успешнее проходила адаптация, а также избавление от комплексов неполноценности.

По направлению «Учеба» в работе социального педагога совместно с учителями-предметниками и классными руководителями установилась тесная связь, один раз в четверть проводились педагогические консилиумы с участием психологов, учителей и воспитателей. Проводился анализ успеваемости и намечались пути оказания помощи неуспевающим учащимся, прибывшим из сельских школ. Учителям, старшим вожатым, организаторам давались рекомендации по индивидуальному подходу к процессу обучения и воспитания учащихся социальным педагогом, психологами. На методических объединениях классных руководителей регулярно проводились занятия по нравственному воспитанию личности, предлагалась тематика классных часов, классных собраний, родительских собраний, семинары по правилам для учащихся школы.

Работу **по направлению «Психологическая помощь»** мы начали с анализа информационного банка, который вывел нас на необходимость оказания

психологической помощи 39% учащихся. Задачей социального педагога в этом направлении было выявление типичных проблем учащихся и совместная разработка путей их преодоления. В решении этой проблемы большую помощь нам оказала социально-психологическая служба «Взаимодействие», созданная в школе; преподаватели Педагогического института ЯГУ, Саха педагогической академии в социально-педагогических классах. Функциональное поле деятельности социально-психологической службы следующее: индивидуальная и групповая психодиагностика и коррекция интеллектуальных и эмоционально-волевых особенностей учащихся, индивидуально-групповое консультирование, профессиональная консультационная работа.

Значительную помощь в создании доброжелательной обстановки в классном коллективе может оказать школьный психолог, используя метод психологической толерантности учащихся.

Понятие «толерантность» отражает восприятие человека в единстве с окружающими людьми, уважение прав другого, а также воздержание от причинения вреда. Толерантность предполагает выработку способности принятия других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия без ущемления собственных интересов.

В целом можно отметить, что черты толерантной личности соответствуют характеристикам, обеспечивающим хорошую социальную адаптацию [3].

Нами составлена программа по социально-педагогической адаптации сельских учащихся, охватывающая перечень социальных тем, знание которых необходимо каждому ученику начиная с 1-го по 11-й классы. Задачи каждого возрастного уровня мы рекомендуем решать при помощи активного обучения, используя ситуативно-ролевые, деловые и организационные игры, а также тренинговые занятия. Программа рассчитана на 36 часов теоретических и практических занятий. Работу по программе проводили психологи, социальные педагоги, учителя начальных классов, классные руководители, старшие вожатые. На социальных занятиях ученики планируют жизнедеятельность, придумывают организацию социальных условий в воображаемых жизненных ситуациях, четко определяют задачи, которые может поставить общество перед человеком. Это развивает их социальную адаптивность, креативность и социальную мотивацию. После проведения занятий по программе у сельских учащихся наблюдается повышение социальной адаптированности, социализированности.

Таким образом, деятельность социального педагога в работе с учащимися, прибывшими из сельских школ, была направлена на гармонизацию межличностных отношений через улучшение микроклимата в ученической среде. Взятые за основу критерии эффективности работы социального педагога дали возможность проследить динамику улучшения психологического микроклимата в группах. Психологический климат в классе мы оценивали по 10 показателям. Данные табл. 1 свидетельствуют о динамике улучше-

ния психологического климата в классе: от очень слабо, слабо развитых и среднеразвитых качеств при первом срезе до средне, сильно и очень сильно развитых качеств при втором срезе.

Таблица 1

Динамика улучшения психологического климата в классе

Улучшение психологического климата свидетельствует о гармонизации межличностных отношений, которая влияет на эффективность процесса социальной адаптации сельских учащихся.

Качества	1-й срез	2-й срез
Спокойность в общественных делах	1,6	3,4
Дисциплинированность	1,5	3,3
Доброжелательное отношение друг к другу	3,6	4,95
Взаимопомощь	3,5	4,2
Спокойность в учебе	2,8	3,8
Уважение друг к другу	3,8	4,8

ского развития требованиям среды (внешний показатель) оценивалось экспертами (учителями, социальными педагогами, школьными психологами) по отношению к комплексной оценке способностей личности и результатов его учебы. С этой целью нами был разработан в соответствии с адаптированным вариантом методики ГОЛ (групповая оценка личности) специальный бланк, который использовался каждым независимым экспертом в качестве ориентировочной основы оценки адаптанта.

Воспитательная работа в школе сложна и многообразна: это воспитание в процессе обучения, воспитание в коллективе, самовоспитание, многообразная воспитательная работа в процессе труда, игры, общения, общественной работы, самодеятельности, самоуправления и творчества.

Удовлетворенность учащихся условиями городской общеобразовательной школы

Вопрос	Ответы в %		
	«Да»	«Не знаю»	«Нет»
Правится ли учиться в городской общеобразовательной школе?	79,0	18,4	2,6
Хотели бы Вы вернуться обратно в свой улус?	1,5	21,0	77,5
Если бы Вам предложили выбрать место жительства, Вы выбрали бы для себя город?	87,8	6,6	5,6

Для оценки уровня воспитанности учащихся были разработаны критерии, включающие показатели, которые отражают отношение учащегося к объектам, отраженным в целях воспитания.

Для этого под каждый критерий вводятся показатели критерия, которые дают возможность участвовать в оценке и самооценке уровня воспитанности. Для каждого ученика разрабатываются анкеты, в которых содержатся критерии, по которым и оценивается результат.

Построение молодыми людьми реальной модели жизненного пути и карьеры на основе своих личностных качеств, интересов, способностей, умений, навыков, ценностей и определение оптимального пути для реализации модели также являются одним из условий преодоления адаптационных затруднений.

Для желающих обучаться по специальности «Социальная педагогика» открыт социально-педагогический класс. Программа состоит из предметов: «Введение в социальную педагогику», «Основы психологии», «Психология общения», «Досуговедение», «Игротехнология», «Работа с семьей», «Я и моя профессиональная карьера», «Педагогическая практика в школе и внешкольных учреждениях».

В ходе исследования, проводимого на базе социально-педагогических классов, мы стремимся выявить интересы школьников, учащихся из сельских школ, мотивы выбора специализированного класса, опыт учебной и внеучебной работы. С этой целью проводятся: собеседование при отборе в социально-педагогический класс, тестирование и уроки знакомства, методика незаконченного предложения.

Большинство учащихся осуществило осознанный профессиональный выбор, продолжая обучение в педагогических вузах, Саха государственной педагогической академии, педагогических колледжах.

Результатом является поступление учащихся социально-педагогических

классов и учащихся спецкурса «Менеджер образования» в высшие учебные заведения республики и за ее пределами, получение сертификатов Международной ассоциации социальных педагогов «Социальный работник (помощник социального педагога)». Сертификаты получили 151 выпускник школы. По педагогической специальности в различных вузах и ССУЗах обучаются 65 % выпускников; 10 выпускников (первые два выпуска), получивших специальности педагогов, социальных педагогов, специалистов дополнительного образования, работают в образовательных учреждениях г. Якутска и республики.

Таким образом, предложенная нами комплексная методика может быть использована при проведении социально-педагогических исследований проблем социальной адаптации учащихся. Данная методика позволяет принять решение о проведении социально-педагогической коррекционной работы и прогнозировать уровень успешности социальной адаптации.

Библиографический список

1. **Агафонова, А. С.** Адаптация выпускников педагогических классов к условиям профессионального обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Агафонова. – Тула, 1997. – 21 с.
2. **Бочарова, В. Г.** О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности / В. Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы: отечеств. и зарубеж. опыт. – М.; Тула: Изд-во АСОПиР, 1993. – С. 34 – 48.
3. **Вяземцев, Н. В.** Проблема психологической толерантности в системе школьного образования / Н. В. Вяземцев, В. А. Лаврова // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 2. – С. 57 – 62.
4. **Кон, И. С.** Социализация и воспитание молодежи / И. С. Кон // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 191 – 205.
5. **Налчаджян, А. О.** Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегия / А. О. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1998. – 263 с.
6. **Оконешникова, А. П.** Этнопсихологические особенности народов в воспитании детей / А. П. Оконешникова. – Пермь, 1996. – 149 с.
7. **Прохорова, А. Г.** Психолого-педагогические условия социальной адаптации учащихся общеобразовательной школы Крайнего Севера: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Прохорова. – М., 1997. – 20 с.
8. **Савотина, Н. А.** Социальная адаптация личности в условиях социальной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Савотина. – М., 1997. – 24 с.
9. **Тараскина, Г. С.** Адаптирование младшего школьника к окружающему миру средствами культуры и искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Тараскина. – М., 1997 – 22 с.
10. **Ямбург, Е. А.** Школа для всех: адаптивная модель / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

УДК 37.0+371

О. И. Чуб

ДОСТОИНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Современное общество столкнулось с острыми глобальными проблемами как социально-экономического, экологического, так и нравственного характера. Кризисное состояние нравственности, духовности российского общества обусловлено антропологическим кризисом, девальвацией ценностей, нравственным вакуумом.

Для современной нравственной ситуации России характерна актуализация утилитарных нравственных установок. Об опасности преобладания данных тенденций и о возможных направлениях развития нравственности пишет Е. Н. Яркова [5]. Роль утилитаризма как типа нравственности, всеобщим основанием которого является польза человека, общества, в жизни социума двойственна. Возведение в абсолют отношений взаимопользования является одним из факторов отчуждения личности, деградации общества, экономической стагнации и социальных кризисов, источником дегуманизации культуры.

Утилитаризм проблематичен по своей природе, он ставит человека и общество перед необходимостью постоянного поиска меры утилитарных смыслов бытия, перед необходимостью выявления некоторого внутреннего баланса этих смыслов. Поэтому способность определить приемлемую меру утилитаризма в культуре, способность сформировать оптимальный вариант соотношения его компонентов является одним из важнейших условий выживания и развития общества.

На фоне этого наиболее значимыми становятся нравственные и моральные ценности: истина, добро, красота, свобода, достоинство, долг, честь, ответственность и др.

Проблема существования человека становится не только философской, социально-экономической, но и чисто педагогической.

В период демократических преобразований, когда провозглашается свобода личности, проблема формирования достоинства становится наиболее актуальной. Решая эту проблему, общество приобретает человека свободного, инициативного, ответственного за свои поступки, создающего материальные и духовные блага, способного делать моральный выбор, соответствующий основам достойной жизни.

Достоинство как характеристика личности в процессе ее становления

и развития выступает в качестве новообразования, но в то же время оно является фактором последующего развития. Поэтому достоинство можно рассматривать как основополагающее качество личности.

Но прежде чем обратиться к проблеме формирования достоинства, необходимо первоначально определить нравственно-педагогическую сущность этого понятия. Оно отражает один из важнейших видов моральных отношений человека – его отношение к самому себе как социально значимому существу.

Наиболее существенными составными элементами понятия «личное достоинство» являются самолюбие, самоуважение, скромность, гордость. В частности, И. Кант рассматривал гордость как большой степени осознание собственного достоинства. Высокомерие же, по мнению выдающегося философа, нельзя назвать благородным качеством, так как оно свидетельствует о неправильном и преувеличенном мнении о себе.

Рассматривая педагогическую сущность понятия «достоинство», следует отметить, что оно имеет многоплановый характер и употребляется в разных смысловых значениях.

В этимологическом словаре русского языка находим: «достоинство» – заимствовано из старославянского языка и является производным от прилагательного «достойный». А слово «достойный» – общеславянское суффиксное образование от «достой» (приличие, приличность, сообразность, соразмерность), производное от «достояние». Буквально: «такой, какой следует, каким должен быть» [3]. В словаре В. И. Даля достойный человек определяется как уважаемый и ценимый за его достижения. В толковых словарях специально выделяется нравственное значение термина «достоинство», под которым понимается «совокупность высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе» [1].

Достоинство предполагает осознание человеком своей социальной значимости и выступает как проявление его морального самосознания. В этом смысле оно определяется положительным отношением человека к самому себе, когда его мысли и действия подвергаются самоанализу и последующей самооценке, т. е. достоинство указывает не только на социальную значимость человека, но и на его адекватную самооценку. Глубокое понимание и внутреннее переживание своей социальной значимости – «достойности» – стимулирует возникновение положительных эмоций, которые в закрепившемся состоянии принято называть чувством собственного или личного достоинства. В этом проявляется субъективная, или личностная, сторона данного нравственного качества.

В словаре по этике сущность достоинства характеризуется многопланово: во-первых, как «понятие морального сознания, выражающего представление о ценности всякого человека как нравственной личности» и, во-вторых, как «категория этики, которая означает особое моральное отношение человека к

самому себе и отношение к нему со стороны общества, в котором признается ценность личности» [2]. О достоинствах личности говорят в абсолютном и относительном значениях. Признание самоценности человека как общественного существа определяет его абсолютное достоинство, на которое имеет право любой человек. Но каждый человек обладает еще относительным достоинством – оно включает в себя совокупность личностных добродетелей, приобретенных им в процессе жизни и проявляющихся у всех людей по-разному.

Ввиду многообразия достоинств их подразделяют на отдельные группы: так, в самом общем виде принято говорить о физических и духовных достоинствах человека. Последние, в свою очередь, классифицируются как интеллектуальные (образованность, остроумие, сообразительность, наличие здравого смысла, способность к логическому мышлению и правильным умозаключениям); эмоциональные (положительное отношение к прекрасному, общая эстетическая культура, художественный вкус); нравственно-эстетические (патриотизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, вежливость, принципиальность и т. д.). Каждый человек является носителем определенных нравственных достоинств. Что касается недостатков, нельзя не согласиться с В. О. Ключевским, который считал, что достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства.

Как этическая характеристика личности достоинство выражает совокупность свойств и качеств человека, общественная значимость которых осознается и оценивается им самим, а также получает адекватную оценку со стороны других людей. Из данного определения вытекают **важнейшие этические признаки достоинства личности:**

- наличие у человека совокупности качеств, которые определяют **социальную значимость** человека;
- осознание и объективную **самооценку** человеком своей принадлежности к «человеку» как таковому и возникновение на этой основе чувства самоуважения;
- осознание своего **индивидуального «Я»** как носителя достоинств и меры персонального влияния на окружающую жизнь;
- признание **значимости других людей** для собственной жизни и проявление безусловного уважения к ним;
- отраженное в индивидуальном сознании **уважение окружающими людьми «Я» человека** как признание его достоинств и, в итоге, адекватное данному признанию общественное мнение.

Сущность формируемого достоинства состоит в осмыслении и объективной самооценке воспитанником своей социальной значимости, эмоциональном переживании потребности в укреплении и развитии на этой основе чувства самоуважения, а также в нравственной самоориентации своих дей-

ствий и поступков и мобилизации волевых усилий, позволяющих вести себя достойным образом (не роняя чувства собственного достоинства) в любых жизненных обстоятельствах.

Определив нравственно-педагогическую сущность и выделив важнейшие этические признаки достоинства личности, можно сформулировать определение данного новообразования личности.

Достоинство – это социально-психологический конструкт в личностной структуре человека, рождающийся в процессе формирования отношения человека к себе как носителю сущностных человеческих качеств, таких как быть «разумным», «моральным», «деятельным». Данное отношение формируется через призму общего отношения к человеку как феномену мира и выявляет себя в осознании своей индивидуальной автономии отдельного внутреннего духовного мира и исполнения миссии человека на земле.

Педагогический процесс формирования достоинства личности школьника включает в себя: формирование образа человека, формирование отношения к другому человеку, формирование отношения к себе как человеку, отношение к своему «Я». Достоинство – интегративное образование личности. Организация целенаправленного содействия развитию достоинства состоит из этического базового элемента «отношения к другому человеку», осмысления системы ценностей своего духовного мира и позитивной деятельности как взаимодействия с миром и преобразования мира.

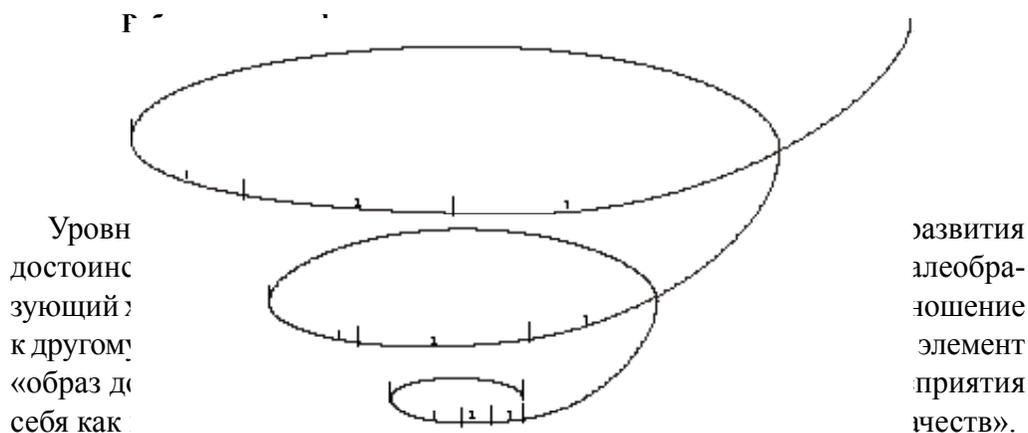
Проблема формирования достоинства школьника актуальна и важна для педагогов многопрофильной гимназии № 13 г. Пензы, так как в течение ряда лет педагогический коллектив гимназии работает над проблемой построения Школы Достоинства. В гимназии были разработаны концепция построения Школы Достоинства, единая программа воспитания, в основу которой была положена «Программа воспитания школьников» [4], определены основные задачи-доминанты на каждом возрастном этапе. В ходе проведения эксперимента были выявлены социально-педагогические условия формирования достоинства школьника, к которым следует отнести:

– создание системы гуманистического воспитания (создание системы воспитания, в которой человек – наивысшая ценность, где в каждом видят человека);

– обеспечение единого воспитательного пространства (создание единой программы воспитания, системность и централизация руководства процессом воспитания);

– формирование отношения к человеку через осмысление образа достойного человека (формирование образа достойного человека, выстраивание уважительного и бережного отношения к человеку, принятие уникальности и неповторимости каждой личности, формирование позитивного личного опыта через проживание жизни и социально-ценностные отношения).

Интегративность процесса формирования достоинства личности школьника обусловлена тем, что на каждом возрастном этапе педагог будет формировать и образ человека, и отношение к другому человеку, и отношение к себе как человеку, но в соответствии с возрастными особенностями ребенка и задачей – доминантой данного возрастного этапа. Единая программа воспитания помогает педагогам гимназии выстраивать воспитательный процесс как логическое восхождение по ступеням: от возраста к возрасту. Процесс формирования достоинства – постоянное восхождение с одного уровня на другой по отношению к себе как человеку (рисунок).



В связи с тем, что психологическим механизмом формирования достоинства личности школьника является самосознание, подростковый возраст и возраст ранней юности являются наиболее благоприятными для процесса формирования данного новообразования. Это обусловлено тем, что именно в этом возрасте развивается самосознание, формируются положительная Я-концепция и нравственные привычки поведения. Подготовительная роль в обретении этих основополагающих личностных качеств отводится детям младшего школьного возраста. Обратимся к программе воспитания, в соответствии с которой у учащихся начальной школы необходимо

формировать ценностные отношения к нормам культурной жизни. Организуя жизнедеятельность ребенка в соответствии с социальными нормами, педагог обязательно направляет внимание на значение и личностный смысл данных норм, указывая на последствия внедрения их в жизнь человека. Задачей-доминантой воспитания младшего подростка является формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле. Именно в этом возрасте у ребенка происходит осознание своего «Я», развитие способности воспринимать себя как сторонний объект и оценивать этот объект – субъект в его связях с окружающим миром. Педагогическое содействие личностному развитию будет заключаться на данном этапе в формировании образа человека как феномена мира. Поэтому на этом этапе педагогу необходимо организовать осмысление образа человека, образа достойного человека, образа другого человека, что поможет школьнику сопоставлять образ достойного человека и образ своего «Я», формировать уважительное и бережное отношение к человеку, развивать способность ориентироваться на другого человека, соотносить свои действия с учетом окружающих людей.

Восприятие себя человеком и оценка себя как человека являются духовным фундаментом будущего достоинства как отношения к себе, но если на этом этапе не будет сформировано отношение к другому человеку, то в дальнейшем можно вместо достоинства получить квазидостоинство, когда личное «Я» будет превыше всего. Исследования, проводимые в гимназии, показали, что предпосылками этого являются: завышенная самооценка, переоценивание своих способностей, неприятие другого человека, завышенные требования к другому человеку, которые чаще всего проявляются уже у старшего подростка. Вот почему очень важно на каждом возрастном этапе решать свою задачу-доминанту. Основной задачей программы «Старший подросток» является формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни. Умение выстраивать отношения с другими людьми, сохраняя при этом свое «Я», поможет старшему подростку решить проблему «Я» – «ОНИ», занять достойное место в достойной группе. Решая задачу формирования образа жизни, достойной человека, педагог помогает старшекласснику решить проблему по осмыслению образа своего «Я», формированию личностного внутреннего мира «Я», что в дальнейшем поможет выпускнику при определении его жизненной позиции.

Выстроенный таким образом педагогический процесс по формированию достоинства личности школьника помогает педагогам гимназии решать основную задачу Школы Достоинства: воспитание и развитие личности, способной строить жизнь, достойную Человека, сочетающей в себе мировоззренческую культуру, высокие нравственные качества, деловитость и творческую индивидуальность, способность к саморазвитию и самореализации.

Библиографический список

1. **Ожегов, С.** Словарь русского языка / С. Ожегов. – М., 1984. – С. 152.
2. **Словарь по этике** / под ред. И. С. Кона. – М., 1983. – С. 85.
3. **Шанский, Н. М.** Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М., 1994.
4. **Щуркова, Н. Е.** Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – М., 1998.
5. **Яркова, Е. Н.** Утилитаризм как тип нравственности: опыт концептуальной реконструкции / Е. Н. Яркова // Вопросы философии. – 2005. – № 8.

УДК 811+372.016:811

М. И. Евдокимова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ФАКТОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Элективные курсы (от лат. «electus» – избранный) в системе современного школьного образования по многим учебным дисциплинам стали неотъемлемой частью школьного образования. Элективный курс есть продукт и дитя современного образования, учитывающего потребности общества в яркой индивидуальности и высокой компетентности профессионала. Практическая цель таких свободно избираемых учащимися занятий – углубление знаний в области индивидуальных интересов, а в ходе реализации данной цели протекает развитие индивидуальных способностей и удовлетворение профориентационных запросов юношества.

Свободный выбор как организационная основа придает элективному курсу особую значимость в жизни школьника, может стать сильным фактором личностного развития, сыграть решающую роль в его судьбе. С точки зрения профессионально-процессуальной, элективный курс расширяет педагогический спектр воспитательных возможностей школьного учителя, ибо авторская программа свободного курса позволяет педагогу как организатору таких занятий учитывать уровень личностной направленности учащихся, вводить в содержание занятий новые ценности как объект изучения и, преобразуя их в объект эмоционального проживания, расширять духовный кругозор личности обучающегося.

Всем этим обладают элективные курсы иностранного языка – в той же мере, как аналогичные школьные курсы по любой другой учебной дисциплине. Воспитательное богатство таких занятий, выстраиваемых на свободной

мотивационной основе, обуславливается как методикой психологического климата в учебной группе, так и содержательным материалом, подбираемым педагогом. И то, и другое очень важно для преобразования элективного курса как элемента обучения ученика в элемент воспитания ученика.

Однако содержательный компонент обладает совершенно особым влиянием в плане социального развития ученика. Процесс изучения иностранного языка благодаря историко-фактологическому материалу выводит учеников на уровень социального изучения народа как носителя речевого языка и позволяет выходить на исторические связи этого народа (государства) с другими народами (государствами).

Историко-фактологический материал – это информативные тексты об исторических событиях, фактах, персоналиях. Его социально-педагогическое назначение – в расширении представлений о социальной жизни. Столь же значимо обогащенное фактами представление о человеке как таковом. Этическая константа занятий – сопоставление изучаемых фактов с реальными конкретными фактами – позволяет школьнику выйти за рамки конкретных образов людей и восходить к образу человека как феномена мира.

Разумеется, нельзя не учитывать сложности школьной ситуации воспитания детей. Разрушены привычные духовные и социальные миры, происходит беспрецедентный обвал нравственности, имеет место деградация общества и десоциализация человека данного общества, и в первую очередь – молодёжи. Катастрофа общей духовной культуры в период распада общества – главный вызов нашего времени, признаком которой является, прежде всего, отсутствие ценностей духовного порядка. Идёт речь о «вырождении» ценностей как таковых. За этой катастрофой неотвратно следуют все иные – от национальных и политических до технических и экологических, от частных и локальных – до всечеловеческих. Введение в систему образования элективного курса при акцентировании профессиональной направленности и утилитаризации программного материала опасно гипертрофией практицизма и, как следствие этого, эгоизма личности.

Вступив в третье тысячелетие, мир всё больше задумывается над проблемой сохранения человеческого начала в человеке. Головокружительное развитие третьей научно-технической революции, следствием которой является шквал технических новинок, оказывает разрушительное воздействие на общий уровень культуры общества. Таким образом, высказывание Ж.-Ж. Руссо о падении культуры при развитии цивилизации уже не кажется парадоксальным.

В этой связи огромная надежда возлагается на образование. Всё более очевидным становится утверждение о том, что «гуманизация жизнедеятельности мирового сообщества посредством гуманизации образования – есть императив XXI века» [1].

Заметим: истоки гуманистических начал восходят к эпохе до нашей эры.

Гуманизм как этическое понятие ввёл стоик Панеций (180 – 110 гг. до н. э.). Философия позволяет педагогике заглядывать в глубь прошедших веков, сверять образование не с конъюнктурой и устоявшимися догмами, а с тем вечным и сущим, что есть в человеке. Ключ к такому пониманию дал Платон, призывавший человека оставаться человеком. Это понимание сегодня основывается на сдвоенном критерии компетентности: профессионализме и нравственности, ибо образованность без нравственности способна нести страшную разрушительную силу. Профессионал без нравственных категорий – потенциальный убийца, страшный человек. Знания должны быть в «человеческой упаковке».

Исходя из такой социальной ориентации развития жизни, акценты элективного курса должны быть смещены со сциентического подхода в сторону подхода этического и философического.

В нормативных образовательных документах декларация о реализации личностно-ориентированного профильного обучения остается пустой, если не предполагает воспитательных задач в процессе обучения. Внедрение в содержание элективных курсов историко-фактологического материала как содержательного компонента может в значительной степени способствовать их практическому решению. Главное в таком практическом внедрении – осуществить поворот к человеку как высшей ценности на Земле. Изучение языка как средства общения между людьми ситуационно интерпретируется в ходе элективного курса как познание человека во всех его историко-фактологических проявлениях – такова педагогическая позиция в построении элективного курса. Психологически такая инструментовка оправдана психологическим механизмом смещения цели и мотива.

Проверка педагогической результативности влияния историко-фактологического материала на личностное развитие школьника была произведена нами в практике проведения ряда элективных курсов. Процесс углубленного изучения французского языка (один учебный семестр) выстраивался на историческом и фактологическом материале.

Для прослеживания личностных новообразований объектом наблюдения были избраны личностные изменения в сфере социально-ценностных отношений: к обществу, к Отечеству, к другим нациям и странам, а в качестве интегрирующего эти изменения – к человеку как феномену мира.

Отдельный элективный курс – *«Россия. Франция: история общей Победы»* был проведен в связи с 60-летием Победы в Великой Отечественной войне, он содержал материал, посвящённый наиболее значительным вехам Великой Отечественной войны, и материал об участии Франции во второй мировой войне.

Другой курс – *«Россия, Родина моя»* – содержал информативные избранные тексты по истории России, репродуктивные упражнения и ситуации для коммуникации.

Третий курс – «Россия. Золотое кольцо. Сергиев Посад» – выстраивался на информативных текстах с региональным компонентом и тоже предполагал репродуктивные упражнения и ситуации для коммуникации.

Возрастной учет диктовал последовательность расположения данных курсов: подростки работали с материалом узкого региона (г. Сергиев Посад); девятиклассникам предлагался широкий круг исторических фактов (моя Россия); десятиклассники выходили на сложные исторические факты межнациональных и международных отношений (Россия и Франция в борьбе с врагом).

Воспитание гражданственности невозможно без воспитания культуры межнациональных отношений, в частности, воспитания уважения к стране изучаемого языка, к её гражданам, языку, культуре, истории. Невозможно обойти молчанием факт многолетнего сотрудничества России и Франции в различных областях, в том числе и военной. Именно с этой целью был разработан элективный курс «Россия, Франция: история общей Победы» для учащихся старших классов общеобразовательной школы, основной темой которого является борьба наших стран против фашистской Германии в годы второй мировой войны.

Проиллюстрируем некоторыми фрагментами содержательное обеспечение данного элективного курса. Он состоит из двух блоков и включает в себя информативные тексты, послетекстовые упражнения и ситуации для коммуникации.

Блок I включает материал, посвящённый наиболее значительным вехам Великой Отечественной войны:

– «Победа под Москвой» («*La victoire devant Moscou*»); «Сталинградская битва» («*La bataille de Stalingrad*»); «Взятие Берлина» («*L'assaut de Berlin*»).

Блок II включает материал об участии Франции во второй мировой войне: – «Франция во второй мировой войне» («*La France de la Seconde Guerre mondiale*»); «Движение Сопротивления» («*La Résistance*»); «Нормандия – Норман» («*La Normandie – Ni men*»).

Каждую тему блока предваряет эпиграф, высказывание наиболее ярко и точно характеризующее данный этап войны:

– «*La Russie est vaste mais il n'y a pas de recul possible, car Moscou est derrière nous*». («Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва»).

– «*Au-delà de la Volga il n'y a pas point de terre pour nous*». («За Волгой нет ни пяди земли для нас»).

– «*A Berlin!*» («На Берлин!»)

Эффективным методическим приёмом формирования ценностного отношения к Отечеству является использование положительных примеров патриотизма известных исторических деятелей, писателей, героев национально-освободительных войн. Неслучайно известный французский просветитель Шарль Монтескье подчёркивал, что «лучшее средство» при-

вить детям любовь к Отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов.

Этот приём использовался при работе над указанным выше курсом. Например, разрабатывая тему «Победа под Москвой» («*La victoire devant Moscou*»), мы включили в неё историю подвига

При разработке темы «Ст» использовали широко известный из истории Великой Отечественной войны героический эпизод битвы за «дом Павлова».

Нельзя не признать, что историко-фактологический материал в своей авторской формировании

к примеру, такую известную в мировой истории личность как Наполеон. Для нас, граждан России, Наполеон – олицетворение зла, насилия, разрушения; для французов же – это величайшая личность в истории страны, в годы его правления Франция была империей. Во французском городе Рюэль-Мальмэзон (пригород Парижа, город-побратим Сергиева Посада) имеются памятные места, связанные с его именем. Память этой персоны чтят многие.

Содержательный материал должен быть педагогически инструментирован, аксиологически освещён так, чтобы для детей на первый план выступили ценности, формирование которых и является целью педагога. В нашем исследовании это формирование ценностного отношения к обществу, Отечеству и человеку в целом.

Но чтобы обеспечивался выход на отношение, которое должно проживаться «здесь и сейчас», **процесс урочного изучения языка и ознакомления с историко-фактологическим материалом нуждается в особой педагогической инструментровке.**

Психологическое обеспечение достигается выходом на эмоциональный канал воздействия во время предъявления избранного содержания, созданием эмоциональной опоры для проживания отношений. Чувства как устойчивые образования личности отражают её сущность и характеризуют её такой, какая она есть. Сам же процесс проживания чувства есть уже процесс становления или развития отношений.

Ещё К. Д. Ушинский обращал внимание на эмоциональную сторону отношений, говоря: «Ничто, ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и её строя» [4].

Включение в содержательную часть элективных курсов фрагмента видеofilьма «*Битва под Москвой*», интернет-проектов по темам «*Движение Сопротивления*» («*La Résistance*»), «*Нормандия – Неман*» («*La Normandie – Ni men*»), включающие фотографии французских лётчиков, оккупированного Парижа и Парижа сражающегося, Шарля де Голля, французского лидера, с именем которого связывают факт освобождения страны от фашистской оккупации: «*La France a perdu une bataille! Mais la France n'a pas perdu*

la guerre! Notre patrie est en péril de mort. Luttons tous pour la sauver!» («Франция проиграла сражение! Но Франция не проиграла войну! Наша родина в смертельной опасности. Сразимся все, чтобы её спасти!») – его

и об освобождении Парижа,

«партизан, песен «Катюша» («Katioucha»), «Воспоминание о «Нормандии-Неман» («Le souvenir de la «Normandie-Ni men»), «Подмосковные вечера» («Le temps des mugets»), «Россия, Родина моя» («Russie, Patrie»), духовных песнопений иеромонаха Романа, отрывка из оперы Михаила Глинки «Иван Сусанин» («Жизнь за царя»), а также интонационного звучания песни «Священная война», музыкальной пьесы Моцарта «Реквием»: всё это имело эмоциональное воздействие на чувства учащихся.

Учащиеся исполняют песни на русском и французском языках. Фрагменты двух из них приводим ниже:

«Катюша»

Расцвели яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег, на крутой.

*De pommiers la terre tait fleurie
Dans la brume dormaient les roseaux
Et Katioucha, seule en la prairie*

...

«Воспоминание о «Нормандии-Неман» («Le souvenir de la «Normandie-Ni men»)

В небесах мы летали одних,

On menait ses combats dans les cieux,

Ну, а тем, кому выпало жить

Et celui qui survit, s'en souvient

Будем помнить о них и дружить.

En gardant dans son coeur les copains.

Философическое обеспечение реального проживания и рационального осмысления отношения производится путем оценивания исторического факта с позиции жизни человека на земле, через призму ценностного взгляда, когда факт воли и действий человека рассматривается в роли фактора судьбы человека.

Принцип ценностности, общий принцип, функционирующий в теории воспитания наряду с принципами субъектности и системности, предполагает выявление и раскрытие для учащихся ценностного содержания историко-фактологического материала, «распредмечивание» предметов и вещей, обнаружение в них социального значения и смысла. Например, Солнце как астрономический объект не имеет ценности для многих людей, но солнце как источник жизни на Земле имеет для каждого человека

«опредмечивание» отношений, т. е. воплощение ценностного отношения в конкретные действия, слова, поступки – в то, что доступно ощущениям и

восприятию людей.

Социальное значение и личностный смысл для учащихся приобретает информация, содержащаяся в историко-фактологическом материале, только в процессе «распредмечивания».

Так, во втором блоке элективного курса историко-фактологический материал включает в себя информацию о Древнерусском государстве (становление государственности, процесс христианизации). Кроме того, важной составляющей историко-фактологического материала являются тексты о Смутном времени, о Петре I и его реформах, о российских государях XIX в., включая последнего российского императора Николая II), о России, Москве (тексты страноведческого содержания). Сами по себе факты интересны, но обретают ценность для каждого ученика лишь в освещении философической идеи диалектического развития, в преодолении противоречий жизни (как общественной, так и персональной).

«Дать в учебном курсе видное место тем историческим фактам, которые знакомят со страной и собственным народом, в которых наиболее определённо выразилось мировоззрение народа и развитие его самосознания, привести в душу ребёнка уважение к прошлому и настоящему своей родины», – отмечал теоретик и историк педагогики рубежа XIX – XX вв. П. Ф. Каптерев.

Школьники непростительно мало знают о Руси IX – XII вв., важнейшем периоде, в который складывалось Древнерусское государство, переломной эпохе, много определившей в его дальнейшей судьбе и судьбах народов, его населяющих.

Христианство победно шествовало по Европе. В X в. Русь принимает новую религию, которая на долгие века становится основой мировоззрения общества, охватив все сферы его жизни; 988 г. – год крещения киевлян Владимиром I Святославовичем – считается датой крещения Руси. В таком понимании точная дата, конечно, условна. Она лишь открывает всеобъемлющий процесс христианизации, принципиально меняющий ход развития. Элективный курс способен раздвинуть границы познания своего Отечества в процессе изучения другого языка, как бы предполагая, что такой процесс производит представитель другой нации, для которого язык – средство, а цель – познание жизни. Таким образом, появляется третьё обеспечение инициировать социально значимые отношения на учебных занятиях.

Филологическое обеспечение создается при условии широкого понимания явления языка: помимо вербального средства передачи информации, существуют мимические, пластические, предметные, поведенческие, художественные, в том числе событийные.

Когда А. Витгенштейн произнес свою чеканную фразу: «Границы моего языка определяют границы моего сознания» [2], он имел в виду именно такое широкое понимание языка.

Необходимо использовать родной язык в решении образовательных и развивающих задач элективных курсов («колодец, из которого черпаются знания», «окно в широкий мир» – метафоры, которые предлагает Л. Протрому, говоря о роли родного языка).

Обучение на билингвистической основе (основе двуязычия) обретает потенциальную возможность выступать не только в качестве дидактического пути углублённого языкового образования, но при широком понимании языка выступать для учеников процессом приобщения к культуре.

Реально осуществленный в нашем эксперименте праксиологический подход соответствует гуманистической парадигме образования:

- Основным объектом обучения выдвигается жизнь – в данном случае это общественная жизнь в её историческом движении.

- Изучаемые явления приобретают личностную значимость для школьника благодаря идее человека как субъекта исторических событий и как продукта этих исторических событий.

- Психологическим наполнением учебных занятий является, помимо знаний и языковых умений, отношение как социальное образование личности школьника.

- Осуществляется восхождение школьника к высотам гуманистического мировоззрения, предполагающего человека как наивысшую ценность, общество – как единственную среду, в которой разворачивается жизнь человека, а Отечество – предмет заботы, любви и преобразовательной проецируемой деятельности.

- Коль скоро современное воспитание ставит своей целью максимальное развитие субъектности как личностного качества школьника, мы рассматриваем ученика не в качестве объекта, потребляющего знания, носителя функций и будущей карьеры, а в качестве активно познающего субъекта совместной деятельности; элемент творчества – обязательный в изучении историко-фактологического материала: учащиеся отбирают факты, интерпретируют исторические события, предлагают оценочные суждения, привносят свою форму выражения личностного отношения, используя два языка.

В процессе творческой деятельности преобразуется и создается сам творец. В концепции личности В. Н. Мясищева система психологических связей – отношений выступает как главная характеристика личности, её движущая сила. Согласно его определению, «отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях, переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности» [8]. Именно через деятельность, в нашем случае это познавательная деятельность, происходит формирование ценностных отношений.

Наша опытно-экспериментальная работа, включение историко-

фактологического материала в учебный курс французского языка, показывает в результате предварительного анализа следующее: учащиеся приобрели в процессе работы такие новообразования, как гордость за принадлежность к народу, победившему фашизм, удовлетворение от творческой работы, ощутили свою сопричастность к народу-победителю и к его славной истории, испытали сопереживание радости и гордости за Победу в Великой Отечественной войне, изменили общее отношение к человеку как носителю национальных особенностей и национального языка; обрели большую способность сознательно регулировать поведение, ориентируясь на образ достойного поведения.

Данные результаты мы фиксировали в ходе опытно-экспериментальной работы при использовании известных в педагогике теоретических и эмпирических методов исследования, дополняя спектр диагностик методикой синквейна – креативных упражнений открытого типа, способных открыть реальное рационально-эмоциональное отношение в процессе творческих усилий.

Эффективность работы по формированию ценностных отношений может быть более весомой, если она решается в системе общешкольной воспитательной работы в целом, а изучение историко-фактологического материала в элективных курсах включается гармонично в общий контекст школьного воспитания.

Библиографический список

1. **Беляев, В. И.** Гуманизация образования: концептуальные основы / В. И. Беляев, М. И. Мухин. – М.: ИПКиПРНО МО, 2003. – С. 5.
2. **Витгенштейн, А.** Языки как образ мира / А. Витгенштейн. – М.; СПб., 2003. – С.5.
3. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
4. **Ушинский, К. Д.** Пед. соч.: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1988.

УДК 159. 922.8+372.016:82

И. М. Кыштымова

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ШКОЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЙ

Среди методов психологической диагностики особое место занимает анализ вербального текста. При очевидных достоинствах данного метода, отмеченных многими учеными [1, 7, 11, 13, 15], он не получил широкого применения в психологической практике. Это обусловлено, прежде всего, неразработанностью механизма диагностического анализа, недостаточной ясностью того, какие именно элементы текста являются маркерами психологических свойств его автора. Выдающийся отечественный психолог Н. И. Жинкин, теоретически обосновывавший возможность психодиагностики личностных особенностей по тексту, констатировал, что относительно практического решения диагностической задачи «проблема законов строения текста или развития контекста остается совершенно неразработанной в современной науке...» [7, с. 184].

Н. И. Жинкин предполагал, что школьное сочинение может быть психологически адекватным предметом диагностического анализа. В тексте детского сочинения, отмечал ученый, выражен авторский смысл, личностное отношение к действительности, но сложность заключается в том, что «отношение ребенка в сочинении нигде прямо может быть не сказано, это обертон, постоянно звучащий в каждой фразе и во всем целом сочинения. Нужно построить такой резонатор, который мог бы уловить колебания этого обертона. Таким резонатором и является схема анализа детского сочинения. Трудности этого метода, таким образом, лежат главным образом в способах качественной обработки материала» [7, с. 172]. Возможность понимания человека посредством познания его личностных смыслов, выраженных в речи, рассматривается Н. И. Жинкиным с нескольких позиций. Во-первых, ученый справедливо полагает, что «для понимания личности надо понять созданный ею образ» [7, с.31], для чего продуктивным является анализ текстов, обладающих выраженными свойствами художественности. Во-вторых, он считает, что важным диагностическим методом, позволяющим получить адекватную информацию об уровне психического развития ребенка, является анализ его сочинения на заданную тему. В-третьих, Н. И. Жинкин убежден в том, что только строго семиотический подход к тексту как открытой знаковой системе позволит осуществить разработку диагностически значимых критериев его анализа. Ученый говорит об объективной трудности метода анализа сочинений и констатирует нерешенность данной задачи.

Текст как объект психологического анализа рассматривал А. Р. Лурия, настаивая на том, что как слово, так и отдельную фразу нельзя адекватно понять вне контекста: «независимых от контекста (context-free) фраз вообще не существует» [13, с. 251]. Лишь тематически завершенный, структурно оформленный текст может нести информацию о психологических свойствах его автора. Особое внимание А. Р. Лурия уделял исследованию особенностей письменной речи, видя ее отличие от устной прежде всего в усиленной

субъектности: «это речь без собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются субъектом» [13, с. 270]. Другое отличие письменной речи заключается в том, что она формируется в процессе целенаправленной сознательной деятельности – овладения языковыми формами выражения мысли как средствами культуры. Процесс протекания письменной речи обладает сущностным своеобразием: более медленный темп, сознательный контроль за протекающими операциями, предоставленность во время письма «самому себе». Эти особенности позволяют рассматривать письменный текст как своеобразный творческий «отпечаток» сознания пишущего. Анализ перехода от внешнего значения текста к его глубинному авторскому смыслу, по мысли ученого, «должен занять в психологии значительное место» [13, с. 282].

Наметившаяся в последние годы тенденция к междисциплинарным исследованиям позволяет использовать для нужд психодиагностики приемы и методы, разработанные в рамках лингвистики и литературоведения – именно в этих областях гуманитарного знания достигнуты значительные научные результаты в области анализа вербального текста.

Теоретические основания использования сочинения для диагностики психологических особенностей его автора находим уже в лингвистических трудах В. Гумбольдта. Ученый рассматривал мысль, речь и язык в их единстве, проявляющемся в деятельности человека: «Язык есть орган, образующий мысль. Интеллектуальная деятельность, совершенно духовная, глубоко внутренняя и проходящая в известном смысле бесследно ... материализуется в речи и становится доступной для чувственного восприятия... Язык представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа» [6, с. 62]. В. Гумбольдт утверждает, что через язык мы можем постигнуть «цели человека», его мировоззрение и то, «каких вершин человеческих устремлений» [6, с. 84] он способен достичь. Речь идет, по сути дела, о феномене, названном в современной психологии «личностным смыслом» – системообразующем (В. Франкл) свойстве личности, отражающем отношение человека к миру и самому себе.

Значимыми в контексте исследования личностных смыслов посредством анализа текста являются научные представления Г. Г. Шпета о том, что: 1) речь (текст) есть выражение духовности, характера ее творца, и субъективное в речи должно стать предметом исследования психологии; 2) понимание субъективности текста носит объективный характер; 3) изучение культуры и нравственности как народа, так и отдельного человека возможны на основе их языка; 4) психология человека проявляется в отношении к созданным его народом ценностям (Родина, свобода, честь и др.); 6) структурная организация текста и человеческой психики обладают признаками подобия [19].

Авторское сочинение, состоящее из слов, организованных в единый текст по законам грамматики, морфологии и синтаксиса, представляет со-

бой такую систему, каждый элемент которой пронизан смыслом. Так во всех проявлениях личности: его действиях и речи – обнаруживается личностный смысл. Системное подобие речевой и личностной организации является тем открытием Г. Г. Шпета, которому, по словам В. П. Зинченко, «могли бы позавидовать П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Л. фон Бергаланфи, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин и многие другие» [8, с. 9].

Представление о системной изоморфности вербального текста и личности его автора позволяет предположить, что **особенности личности проявляются в структурно-содержательных особенностях текста, а следовательно, психологическая диагностика посредством анализа сочинения – теоретически адекватный диагностический метод.**

Каждый элемент текста как системного целого участвует в презентации смысла при его «овнешнении» и в процессах интериоризации при его развитии, обогащении. Это относится к смыслу любой системы: жизненному смыслу (тогда система – жизнь), смыслу деятельности, смысловой структуре сознания (Л. С. Выготский) и личностному смыслу.

Анализ школьного сочинения как средство диагностики личностных смыслов его автора представляет собой метод, использующий приемы художественной интерпретации текста, сложившиеся, прежде всего, в рамках литературной семиотики. В этом контексте интересным представляется рассуждение Д. Н. Овсяннико-Куликовского о возможности «художественных» средств познания для истинного «узнавания» человека. Ученый замечает, что для целостного, непротиворечивого психологического познания необходим «художественный» метод. Философ пишет: «Вот перед нами чужая душа, о которой недаром сказано, что она – потемки. Мы ее изучаем. Мы знакомимся как с внешними, так и с внутренними чертами обладателя этой души. Положим, нам удалось определить, какой у нее характер, ум, темперамент и т. д. ... Мы можем перечислить все его достоинства и недостатки. Соединим вместе все, что мы знаем о нем, составим полный список всех его черт и особенностей, и окажется, что все-таки мы этого человека не знаем, что его душа для нас по-прежнему потемки. Мы знаем не его, а о нем. И такой отрицательный результат получился потому, что наш метод в данном случае не был художественным» [15, с. 97]. Литературоведение достигло значительных высот в разработке и применении методов художественного анализа текста. Их использование в процессе психодиагностики смысловой сферы личности представляется продуктивным. Разработанный нами алгоритм психологического анализа текста включает, в частности, исследование выраженности таких категорий, как «интертекстуальность», «образность», «композиция», входящих в понятийный аппарат литературоведения.

Теоретическое обоснование целесообразности психодиагностики по тексту мы находим и в трудах П. Флоренского. Речь, по мысли ученого, – «мост

между Я и не-Я», та чудесная данность человеку, посредством которой он объективирует единственного себя, обуславливая понимание и принятие другими. Через речь мы познаем иного: «Слыша слово, мы говорим, и должны говорить: "... вот оно – разумное лицо". И, сказав себе так, мы через слово станем ввинчиваться вниманием в энергию сущности этого лица. Так именно познаем мы человека, по его словам, ибо, мы уверены, – слова его непосредственно дают нам его самодеятельность, а этою последней раскрывается сокровенная его сущность. И мы уверены: слово есть сам говорящий» [18, с. 285]. «Сокровенная сущность» человека как некий стабилизирующий психическую деятельность центр личности в современной психологии названа личностным смыслом.

Научным основанием теоретического подхода к речи и ее продуктам как целостной системе можно считать единую теорию психических процессов Л. М. Веккера. Опираясь на учение И. П. Павлова о речи как системе вторых сигналов, ученый называет ее интегратором психики на специфически человеческом уровне. Отмечая филогенетическую, историческую и онтогенетическую связь речи с мыслительными процессами, Л. М. Веккер понимает ее значение более широко – как «охватывающую всю психику человека, осуществляя в ней свою структурообразующую и интегративную функцию» [5, с. 607]. Систематизирующая, структурообразующая роль речи отмечена многими учеными, начиная, пожалуй, с Б. Спинозы. Заслугой Л. М. Веккера является рассмотрение этой речевой функции в психологическом контексте – как специфической особенности общей системы психических процессов. Поскольку речь «внутри индивидуальной психики... является сквозным психическим процессом, входящим в качестве компонента во все остальные классы и уровни психических явлений человека, по отношению к которым она осуществляет интегративную функцию» [5, с. 610], следовательно, в речи в той или иной степени проявляется весь человек в его психической целостности.

Среди многочисленных психологических свойств человека, выявляемых сегодня с помощью разнообразных диагностических методов, «личностный смысл» занимает особое место. Уже Г. Г. Шпет говорит о том, что «внутренний смысл» обуславливает возникновение у человека «чувства собственного места в мире и всякой вещи в нем» [11, с. 15]. «Внутренний» смысл, в отличие от внешнего, очевидного (значения) порождается личностью, связывает явления и предметы действительности общим смысловым (личностным) контекстом, проявляясь в отношении к ним.

А. Н. Леонтьев придает понятию «личностный смысл» статус полноправного объекта психологического анализа. Ученый не только рассматривает его в контексте проблемы восприятия в связи с «образом мира» человека, но, по свидетельству В. П. Зинченко, говорит о том, что «единицей анализа психики является смысл» [9, с. 155].

Б. С. Братусь приходит к заключению о том, что смысл логично считать конституирующей все уровни проявления личности единицей анализа: «в основе такой единицы должна лежать... смысловая система... порождаемая... относительно устойчивыми отношениями более общих к менее общим психологическим образованиям, прежде всего мотивов к целям, мотивов к мотивам, потребностей к потенциальным предметам их удовлетворения и действиям. При этом более общие образования являются смыслоопределяющими для образований менее общих...» [2, с. 217]. Говоря о смысловых образованиях как основных конституирующих единицах личности, Б. С. Братусь указывает на две их основные функции: 1) определение будущего, создание перспективы развития личности; 2) обусловливание нравственной оценки собственной деятельности сообразно критериям личностных ценностей как формы осознания личностных смыслов. Ученый приходит к выводу о том, что «психологический анализ смысловой сферы (прежде всего через составляющие ее единицы) является необходимым и первым шагом в построении целостного и адекватного представления о человеке... как о нравственной личности, постоянно ищущей и обретающей смысл своей жизни на земле» [2, с. 219].

Исследование системы личностных смыслов, таким образом, позволяет выявить не безотносительные к общественному бытию человека его психологические свойства, но ту мировоззренческую, нравственную основу личности, которая обуславливает ее поведение, порождает этически значимое действие, названное М. М. Бахтиным «поступком» как актом проявленности истинной человеческой сущности.

М. М. Бахтин утверждал необходимость ценностно-смысловых приоритетов при анализе продуктов творчества, одним из которых является вербальный текст. Он полагал, что совокупность анализируемых слов и предложений, из которых состоит текст, сама по себе не имеет ценности для понимания данного произведения. Авторские способы оперирования языком отражают отношение к миру, которое проявляется и в содержании, и в форме – «художественный стиль работает не словами, а моментами мира, ценностями мира и жизни, его можно определить как совокупность приемов формирования и завершения человека и его мира, и этот стиль определяет собою и отношение к материалу, слову» [1, с. 244]. Текст выражает «преломленный смысл в бытии, индивидуальное преломление и уплотнение смысла» [1, с. 170].

Исследование личностных смыслов имеет большое значение для педагогической психологии. Смысл как содержательное ядро личности конституирует основу ее поведения, обусловленного не ситуативно, но сущностно. Нравственная природа смысла усиливает значимость изучения его особенностей и путей развития у школьников. Особую актуальность такое изучение приобретает применительно к старшим школьникам, так как именно подростковый

и ранний юношеский возраст являются сензитивными для формирования смыслового ядра личности – системы его отношений к миру и себе в мире.

Анализ личностных смыслов человека, названный С. Л. Рубинштейном «смысловым анализом», позволяет обозначить парадигму его жизненного пути – «раскрывает свойства и значение вещей и явлений в жизни человека, их смысл для него, осуществляет расшифровку их значений, но значений, взятых не самих по себе, а по отношению к человеку, ко всему объективному процессу его жизни» [17, с. 379].

Человеческая речь является не просто способом сообщения информации и самовыражения, она (и это положение является чрезвычайно важным в контексте нашего диагностического исследования) есть выражение отношения к Другому, этический компонент речи является ее непременной составляющей. Согласно этической феноменологии Э. Левинаса, человек в его индивидуальности является субъектом морального мира как мира культуры; реализуя любой культурный акт, прежде всего, речевой, человек тем самым актуализирует этическое отношение. Оппозиция «язык – речь», по мысли ученого, есть средство «распредмечивания» отношения «Я – Другой». Язык человека понимается Э. Левинасом как метод семиотического освоения коммуникативной реальности. Коммуникация невозможна без этики, а следовательно, предполагает ответственность: «Ответственность за ближнего, которая, несомненно, является высоким именем того, что называют любовью ближнего, любовью без Эроса, милосердием, любовью, в которой этический момент превосходит момент, внушаемый страстью, любовью без вожделения» [16, с. 412].

Этика, согласно Э. Левинасу, является основой культуры. Любой процесс семиотического (речевого) означивания не безотносителен к нормам морали. Текст, таким образом, является выражением смысла в его сущностной связи с моралью, «смыслонаправленность» культуры предшествует ее «знаковости». Анализируя текст с позиции выраженности в нем личностных смыслов его автора, мы, таким образом, становимся перед необходимостью интерпретации компонентов текста, маркирующих проявление моральной ответственности.

Определяя уровневые критерии выраженности личностных смыслов автора в его тексте, мы использовали, прежде всего, дифференциальный подход к смысловой системе личности, предложенный Б. С. Братусем [3]. Согласно ему, выраженность смысла может соответствовать одному из пяти уровней: прагматическому, эгоцентрическому, группоцентрическому, гуманистическому и трансцендентальному. Ученый считает, что уровень выраженности личностных смыслов отражает уровень отношения человека к другим людям: «если искать психологический критерий смыслового развития, возрастания, то это, конечно же, реальный *способ отношения к другому человеку*, другим людям, человечеству в целом» [4, с. 292]. В этом представлении выражена

связь развития смысловой сферы личности с ее нравственным развитием. Подлинная человеческая действительность основывается на идеалах, ими определяется движение, направление жизненной активности личности. Б.С. Братусь, утверждая значение идеальных ценностей и смыслов, считает: для того, «чтобы перекинуть мостик от закрытых, запертых в деятельности личностных смыслов, к смыслам, которые не в оттенках и мелочах, а в главном направляют человека, которые не есть сопровождение и аккомпанемент, но зов, жажда, удерживающее жизнь начало», нужно отказаться от представления, что смысл тесно связан с мотивом деятельности, ограничен деятельностным контекстом. Смысл, считает Б. С. Братусь, есть категория отношения, но не только мотива к цели, как определял личностный смысл А. Н. Леонтьев, а отношение событий жизни человека. Поясняя свою мысль, ученый дает развернутое определение: смысл – это «субъективно устанавливаемая и личностно переживаемая связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предполагаемых событий» [4, с. 289]. Такое понимание смысла позволяет рассматривать его как категорию определяющую, главную для представления о личности, как ее «фундамент».

Представляя метод диагностики выраженности личностного смысла посредством текста (языковой формы), целесообразно обратиться к понятию «превращенной формы». Смысл, являясь онтологически идеальным образованием, проявляется в конкретно-психологических формах. М. К. Мамардашвили называет их «формами превращенными». Превращенная форма есть «инобытие некоторой реальности в инородном субстрате, характеризующееся ее подчинением формообразующим закономерностям последнего» [12, с. 310].

Форму как силу, организовывающую, упорядочивающую хаос, порождающую культуру, со времен античности рассматривают в тесной взаимосвязи со смыслом, сущностью. Процесс порождения внешней формы опосредствован внутренней формой, «прорастающей» на уровне «данной нам чувственности» [14, с. 205]. Вербальный текст являет собой культурную (языковую) форму, посредством которой выражается вовне внутреннее, психологическое содержание человека и, прежде всего, система его личностных смыслов.

Выделяя в процессе алгоритмизации метода психологического анализа текста диагностические критерии, мы использовали как показатели выраженности формы текста, так и содержания. К числу формальных показателей отнесены, в частности, «лексическое богатство», «цельность», «композиция», «образность». К числу показателей содержания – «тема» (в случае анализа сочинений на свободную тему), «смысл 1» (выраженность мировоззренческой позиции) и «смысл 2» (выраженность нравственной позиции – отношения к другим). С помощью факторного и кластерного анализа данных, полученных при анализе сочинений старшеклассников на

свободную и заданную тему, выявлено, что показатели формы и содержания (смысл, композиция, цельность, образность) образуют единый фактор. При этом коэффициент б Кронбаха составил 0,91, т. е. показатели надежности могут оцениваться как отличные. Эти результаты позволяют резюмировать: смысл репрезентируется посредством формы, выражается вовне, его природа является деятельной, стремящейся к проявлению.

Рассматривая личностный смысл как системообразующий личностный фактор, мы исследуем его выраженность в вербальном тексте. При этом предполагается, что смысл обладает определенной константностью, позволяющей с достаточной степенью достоверности выявлять его в тематически различных текстах. Так, мы изучали сочинения старшеклассников на свободную тему и заданную – «Россия – Родина моя». В исследовании принимали участие 580 учащихся 9 – 11-х классов средних школ г. Иркутска.

Выбор заданной темы определялся значимостью категории «Родина» в системе личностных ценностей. Известно, что среди системы объектов, наделяемых человеком смыслом, особую роль играют обладающие общественным и жизненным значением, укорененные в культуре как ее приоритетные (духовные) ценности: Родина, свобода, вера, милосердие и др. Патриотизм относится к тем значимым ценностям, которые определяют высший – духовный уровень смыслового развития человека.

И. А. Ильин справедливо считает, что отсутствие любви к родине – это показатель бездуховности человека, мертвенности его души: «В современном мире есть множество таких несчастных безродных людей, которые не могут любить свою родину потому, что инстинкт их живет лично-эгоистическим или эгоистически-классовым интересом, а духовного органа они лишены... Родина есть нечто от духа и для духа, а в них – духа нет: он или безмолвствует, или мертв» [10, с.175]. Отношение к Родине маркирует уровень смыслового развития личности со значимой степенью достоверности. Тематическая заданность при написании сочинения призвана задать высокий уровень смысловой ориентации при осмыслении культурно значимых ценностей.

Уровневая дифференциация выраженности смысла в сочинениях на свободную тему производилась с двух взаимодополнительных позиций: мировоззренческой («смысл 1») и нравственной («смысл 2»). Тематическая ограниченность сочинений на тему «Россия – Родина моя» определила нравственно-смысловую заданность извне, поэтому **в текстах о России определялась выраженность «смысла 1» – мировоззренческого уровня повествования:**

- 1-й уровень – невыраженность авторской позиции, отвлеченность повествования;
- 2-й уровень – бытовой (автор ставит и решает проблемы бытового, материального содержания);
- 3-й уровень – социальный (обсуждаются вопросы социальной справедливости, бедности и богатства, власти и др.);

- 4-й уровень – национально-культурный (в тексте отражены проблемы, связанные с судьбой Родины, искусством, особенностями сохранения национальной культуры и ее развитием и др.);

- 5-й уровень – бытийный (проблемы жизни и смерти, обретения гармонии, понимания смысла бытия и др.).

О значении бытийных смыслов, их деятельной реализации в поступке и ответственности за нее писал М. М. Бахтин: «Все содержательно-смысловое: бытие как некоторая содержательная определенность, ценность как в себе значимая, истина, добро, красота и пр. – все это только возможности, которые могут стать действительностью только в поступке на основе признания единственной причастности моей. Изнутри самого смыслового содержания не возможен переход из возможности в единственную действительность... Нужна инициатива поступка по отношению к смыслу... И таким поступком должно быть все во мне, каждое движение, жест, переживание, мысль, чувство – только при этом условии я действительно живу... Ответственность возможна не за смысл в себе, а за его единственное утверждение – неутверждение. Ведь можно пройти мимо смысла и можно безответственно провести смысл мимо бытия» [1, с. 44]. Духовное развитие человека связано с обретением и действенной реализацией смысла бытия и себя в бытии, утверждением осознанных культурных ценностей. В этой реализации – истинность полноценного существования человеческой личности.

В качестве второго смыслового критерия использовалась дифференциация смыслов Б. С. Братуся:

- 1-й уровень – прагматический (отвлеченное повествование при невыраженной субъективности);

- 2-й уровень – эгоцентрический (автор текста исходит из собственных интересов при интерпретации тех или иных событий, центром «картины мира» представляет себя, не замечая или сознательно унижая позиции других людей);

- 3-й уровень – группоцентрический («человек, стоящий на этом уровне, идентифицирует себя с какой-либо группой и отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет» [3, с.43]);

- 4-й уровень – гуманистический (ценностной доминантой является признание прав и достоинств любого человека);

- 5-й уровень – духовный, трансцендентный (доминантность высших смысловых категорий: Бог, дух, гармония, призвание и др.).

Данный критерий учитывался при анализе школьных сочинений как на свободную, так и на заданную темы.

Анализ сочинений показал, что в сочинениях на свободную тему высшему – бытийному уровню «смысла 1» соответствует лишь 6% работ; национально-культурный уровень выраженности личностного смысла диагностирован в 8,7% сочинений, социальный – в 23,5, бытовой – в 47,3%. В

14,4% сочинений субъектность автора не выражена.

В сочинениях на тему «Россия – Родина моя» бытийный уровень выражен в 2,1% сочинений, национально-культурный – в 9,6, социальный – в 22,6, а бытовой – в 38,3% работ. Прагматическому (внесубъектному) уровню соответствует 27,6% сочинений.

Поскольку в процессе экспериментального диагностического исследования были получены результаты анализа двух сочинений, написанных одними и теми же испытуемыми, целесообразно было проверить устойчивость данных показателей, т. е., выражаясь психодиагностическим языком, проверить надежность параллельных форм. В качестве статистического критерия, с помощью которого определялась согласованность показателей смысла в сочинениях на свободную и заданную тему, использовался коэффициент корреляции рангов Спирмена. Интервал между временем написания сочинений составил две недели. Ретестовая надежность показателя «смысл 1» составила $r = 0,475$ при уровне значимости $P = 0,000$, что подтверждает достоверность полученных в процессе диагностики данных.

Выраженность в сочинениях на свободную тему показателя «смысл 2» имела следующую уровневую дифференциацию. Высшему – трансцендентному (духовному) уровню соответствует 3,7% сочинений старшеклассников, гуманистическому (просоциальному) – 9,7, группоцентрическому – 25,2, эгоцентрическому – 34,9%. В 26,5% сочинений личностная позиция автора не выражена.

Для подтверждения валидности использованного метода анализа сочинений с целью диагностики развития смысловой сферы школьников нами была использована «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева. Корреляционный анализ показал, что категория МПС «индекс децентрации», являющаяся показателем смысловой ориентации личности испытуемого на другого, достоверно связана со «смыслом 2» ($r = 0,436$, $P = 0,026$). Показатель МПС «предельные конструкции», являющийся маркером смысловой гибкости, обнаружил статистически значимую связь как со «смыслом 1» ($r = 0,618$, $P = 0,002$), так и со «смыслом 2» ($r = 0,536$, $P = 0,005$).

Обнаружена связь «смысла 1», выявленного при анализе школьных сочинений, и этой же категории, использованной при качественной обработке «предельных смыслов», выявленных при использовании МПС Д.А. Леонтьева ($r = 0,519$, $P = 0,007$).

Таким образом, результаты исследования позволяют резюмировать, что психологический анализ школьных сочинений на свободную и заданную тему является теоретически и эмпирически адекватным методом диагностики уровня развития личностных смыслов учащихся.

В процессе экспериментального диагностического исследования выявлен невысокий уровень развития смысловой сферы старшеклассников. Полученные данные представляются тревожными и требующими

осмысления с психолого-педагогических позиций, а также разработки и реализации программ, направленных на развитие смысловой сферы школьника – его нравственное и мировоззренческое становление.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Работы 20-х годов / М. М. Бахтин. – Киев: Next, 1994.
2. **Братусь, Б. С.** Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности / Б. С. Братусь // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983.
3. **Братусь, Б. С.** Российская психология на перепутье / Б. С. Братусь // Начала христианской психологии. – М.: Наука, 1995.
4. **Братусь, Б. С.** Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999.
5. **Веккер, Л. М.** Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 2000.
6. **Гумбольдт, В.** О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Психолингвистика в очерках и извлечениях. – М.: Академия, 2003.
7. **Жинкин, Н. И.** Избранные труды. Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин – М.: Лабиринт, 1998.
8. **Зинченко, В. П.** Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В. П. Зинченко. – М.: Изд-во УПАО, 2000.
9. **Зинченко, В. П.,** Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
10. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: в 10 т. / И. А. Ильин. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 1.
11. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999.
12. **Леонтьев, Д. А.** Три грани смысла / Д. А. Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева.- М.: Смысл, 1999.
13. **Лурия, А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
14. **Мамардашвили, М.** Лекции по античной философии / М. Мамардашвили. – М.: Аграф, 1997.
15. **Овсяннико-Куликовский, Д. Н.** Литературно-критические работы: в 2 т. / Д. Н. Овсяннико-Куликовский М.: Худ. лит., 1989. – Т. 1.
16. **Постмодернизм:** энциклопедия. – Минск.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.
17. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
18. **Флоренский, П.** У водоразделов мысли/ П. Флоренский // Христианство и культура.- М.: ФОЛИО, 2001.
19. **Шпет, Г. Г.** Введение в этническую психологию // Психология социального бытия / Г. Г. Шпет. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

УДК 378+37.0+316.6

О. А. Кищенко

ДИАЛОГОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ, СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В последнее десятилетие тема диалога, культуры, культурологической направленности воспитания и обучения становится особенно востребованной. Об этом свидетельствует тематика диссертационных исследований, публикации в отечественных и иностранных периодических изданиях по психологии и педагогике.

Чем продиктован такой интерес к диалогу как психолого-педагогическому феномену? Мы полагаем, это связано с новыми требованиями, предъявляемыми к специалисту, который должен обладать не только знаниями в области своей специальности, но также и в сфере общения, коммуникации. Уметь общаться, быть хорошим речевым партнёром, работать в команде, сотрудничестве, находить взаимопонимание с коллегами полезно всем, особенно тем, чья профессия непосредственно связана с людьми, общением. Такова профессия учителя.

Если мы обратимся к справочной литературе, то не найдём понятия «диалоговая культура». Но энциклопедии, энциклопедические и толковые словари дают определения культуры и диалога.

Что значит «диалоговый»? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к толковым словарям, дающим определение, происхождение этого термина, его понимание в психолого-педагогической науке.

Согласно словарю Ларусс [10], диалог происходит от латинского «dialogus», что значит разговор, беседа. В эпоху развития информационных технологий, Интернета термин «диалоговый» относится к сфере программирования. Так, существуют диалоговый режим, окно, диалог «человек – машина», т. е. интерактивный режим работы.

Интерактивный – «метод организации обмена данными между пользователем и ЭВМ, при котором пользователь взаимодействует с вычислительной системой в оперативном режиме и может вмешиваться в процесс выполнения заданий» [8, с. 125].

В психологии диалог связан с такими понятиями, как Я - концепция, самосознание, восприятие человека человеком, оптимальный способ организации общения, способ духовного развития человека. Я - концепция понимается как система представлений человека о самом себе, включающая осознание своих физических, интеллектуальных и прочих свойств; самооцен-

ку; субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов [3]. Одним из первых исследователей Я - концепции был У. Джемс, писавший о диалогизме «Я»: «О чём бы я не думал, я всегда в то же самое время более или менее сознаю самого себя, своё личное существование. Вместе с тем ведь это я сознаю, так что моё самосознание в целом является как бы двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом» [3, с. 144].

По У. Джемсу [3], личность состоит из Я как «познаваемое» («эмпирическое Я») и Я как «познающее» («чистое Я»). Эмпирическое «Я» имеет следующую структуру: 1) физическая личность; 2) социальная личность (признание в нас личности со стороны других людей: у человека столько социальных личностей, во сколько социальных групп он психологически включён; 3) духовная личность, единство всех духовных свойств и составляющих личности: мышления, эмоций, желания и т. п., ядром которого является чувство активности «Я».

Таким образом, Я - концепция включает образ «Я» в глазах других людей, для формирования образа «Я», познания самого себя, отнесения своего «Я» к определенной культурной группе, необходимы другие люди, «значимые другие». Таким образом, у психологов-интеракционистов личность имеет диалогическую природу и формируется в диалогическом общении. В психологической науке утверждается диалогическая сущность личности, сознание личности – это диалогическая система, представляющая диалог или полилог всевозможных «Я».

Очевидно, что термин «диалоговый», принятый в разных областях наук, пришёл из философии.

Так, первым применившим диалог в качестве метода познания был Сократ. На отрицании насилия в обучении и общении основан сократический метод. Согласно Сократу, познание человека – это составная часть процесса человеческих взаимоотношений, общения людей, т. е. познание – это момент общения. В общении присутствует духовное воздействие людей друг на друга.

В общении человек всматривается в себя через других, углубляет и дополняет свои мысли.

По мнению М. М.Бахтина [1], диалог является важнейшей формой непрерывного взаимодействия человека с миром (с другими людьми, с вещами), когда в процессе обмена репликами, вопросами, ответами субъект развивается именно в результате такого общения. Человек сам как автор отвечает на возникшие у его партнеров и у него вопросы, для чего необходимо не только использовать уже имеющийся у него интеллектуальный и эмоциональный опыт, но и развивать его дальше.

Суть своей теории Бахтин выражает следующими словами: «Единственно адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни

является незавершенный диалог. Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответственность, соглашаться и т. д. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [1, с. 318].

В работах М. М. Бахтина и в особенности работах его последователей 60-70-х гг. [2] диалог явился импульсом для появления ряда гипотез – субъект-субъектных отношений, сотворчества, свободного труда. Диалог также рассматривается как взаимосвязь понимания и общения, как текст в лицах, как коммуникативная природа сознания, как взаимодействие «Я» и «Другого» в процессе коммуникации. Особое значение уделяется диалогу культур и межнациональному диалогу как проявлению этнических стереотипов.

В. С. Библер, последователь М. М. Бахтина, вводит понятие «диалогизма» и рассматривает диалог как «диалогическое мышление». Развитие мышления «человека культуры» – человека не просто образованного, связано с идеей диалогизма. По словам В. С. Библиера, в логическом плане мышление есть всегда диалог с собственным мышлением [2, с. 3]. Таким образом, диалог – это не просто сумма частных случаев, но обобщение идей, взглядов, это исходное общение с самими собой, со своим разумом. На основе этих идей была разработана программа «школы диалога культур», которая работает в Красноярске, Новосибирске, Харькове. Главным принципом работы этих школ является развитие нелинейного мышления школьников в процессе освоения исторических культур (античная культура, Средневековье, Новое время) на основе диалога между возрастами, классами, культурами.

Представленные далее определения диалоговой культуры и культуры диалога основываются на философском понимании диалога, что абсолютно, на наш взгляд, правильно. Главное, что **в философии диалог связан не просто с обменом информацией, но с чувствами, эмоциями, опытом, постоянным взаимодействием с другими, с миром.** Всё это нашло отражение в определениях, представленных далее.

Для начала дадим определение О. К. Сазоновой: «диалоговая культура – сложное системное образование, включающее три основных компонента: освоение информации, ориентирующей на диалог, усвоение ценностно-значимых умений, присвоение как система положительной установки на диалог; восхождение к личностной культуре через движение на модальные стимулы друг друга, дающее возможность каждой личности совершенствоваться и находить способ реализации» [7, с. 10].

Это определение диалоговой культуры имеет общее с понятием «культура диалога», данное в диссертационном исследовании Л. И. Малыгон: «Культура диалога – это сложное интегративное системное образование, включающее в себя два основных компонента: содержательный и

технологический. Содержательный компонент представляет собой культуру восприятия и понимания, культуру речи и поведения, культуру отношений, технологический – знания, коммуникативно-диалоговые умения и толерантность как личностную характеристику будущего учителя. Культура диалога учителя и ученика является сущностью диалогического общения, полифункциональным явлением, где диалог используется как метод, средство и форма» [4, с. 5 – 6].

Данное определение диалоговой культуры основано на понимании воспитания как восхождения к культуре, предложенного Н. Е. Щурковой. Процесс восхождения включает три слагаемых: знание как освоение, умения как усвоение, отношение как присвоение культурных ценностей, моделей, образцов. Особенно важно понимание присвоения: «Присвоить мир – значит включить в структуру личности все его проявления как личностно значимые, видеть себя в контексте протекания событий жизни, понимать связь своего существования и существования окружающих, брать на себя ответственность за характер протекания явлений» [9, с. 10].

Таким образом, диалоговая культура тождественна определённым структурным компонентам. Представленные определения позволяют сделать вывод, что диалоговая культура и культура диалога имеют много общего, различаются лишь количеством компонентов. Но ни в том, ни в другом определении не отражена функция этого вида культуры, её роль в организации общения. Мы считаем необходимым уточнить функцию диалоговой культуры, показать её отличие от культуры диалога и её роль в организации общения.

Общение «это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания» [5, с. 122].

Коммуникация (от лат *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь) это «информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной. Коммуникация выражается в том, что субъект передаёт некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания, приказание и т. п.), которую получатель должен всего-навсего принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступить» [5, с. 88].

Таким образом, в общении есть и коммуникация, и перцепция, и интеракция.

Так как диалоговая культура, из анализа философской и психологической литературы, связана и с восприятием людьми друг друга, и с обменом информацией, и происходит это в процессе взаимодействия, можно указать её функцию в общении. Мы придерживаемся интегралистского,

или метасистемного, подхода к определению культуры. По мнению, Ю. М. Резника [6], культура — феномен человеческой деятельности. Она составляет содержание и основу деятельности, но этим не исчерпывается все содержание культуры.

Культура обеспечивает деятельность предметными и символическими средствами, т. е. является метасистемой деятельности [6, с. 210].

Культура характеризует целостность деятельности и является качественной и системной характеристикой человеческой деятельности, охватывающей ее субъективные предпосылки (способности, умения, навыки) и объективные условия (способы, результаты).

Следующим важным признаком культуры является ее метасистемность. Метасистема — это система систем или система, которая призвана, по определению, выражать и описывать свойства другой системы или систем. Она характеризуется сверхнормативностью и творческой активностью, благодаря чему эта система способна управлять другими системами и обеспечивать контроль над их функционированием и развитием. При этом культура выступает одновременно как то, что предшествует или опосредует деятельность, и как часть или сфера деятельности, и как ее системное качество.

Таким образом, культура — это особый феномен социальной жизни, возникающий в ходе взаимодействия людей как способ и продукт их деятельности. Главное предназначение культуры состоит в том, чтобы направлять и конструировать деятельность посредством имеющихся эталонов, образцов.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что **диалоговая культура является сложным системным образованием, производна от деятельности (от общения или коммуникативной деятельности), создаётся в этой деятельности, но не сводится к ней, а является её метасистемой.** Таким образом, диалоговая культура обеспечивает осуществление коммуникативной деятельности (общения) с точки зрения содержания и средств её осуществления, т. е. диалоговая культура определяет то, как люди организуют своё общение.

Соответственно, диалоговая культура — это метасистема коммуникативной деятельности. Являясь метасистемой, диалоговая культура регулирует стиль общения, придавая ему диалогическую направленность, ориентируя общение на равноправие, уважение, стремление к взаимопониманию и сотворчеству, развитию каждого в процессе общения.

Исходя из полученных данных, **структуру диалоговой культуры можно представить следующим образом:**

1) теоретические знания о диалоговой культуре (понятие «диалог», типы диалогов, понятие культуры и диалоговой культуры, роль и место диалоговой культуры в общении и коммуникативной деятельности);

2) коммуникативно-диалоговые умения (умение организации и ведения диалога, владение речевым этикетом, культура речи, техника речи);

3) система диалоговых норм и ценностей, ориентирующих общение на диалог (эмпатия, толерантность, другодоминантность, самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка);

4) потребность в саморазвитии, творческом совершенствовании через общение с другими людьми.

5) рефлексия как способность к самоанализу, критическому восприятию собственного поведения в общении.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Поэтика творчества Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

2. **Библер, В. С.** От наукоучения к логике культуры/В. С. Библер. – М.: Изд-во полит. лит., 1991. – 413 с.

3. **Джемс, У.** Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

4. **Малыгон Л. И.** Развитие культуры диалога в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности: автореф. дис.канд. пед. наук / Л. И. Малыгон. – Хабаровск: Изд-во КГПУ, 1999. – 21 с.

5. **Педагогическое речеведение:** словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 312 с.

6. **Резник, Ю. М.** Культура как предмет изучения/Ю. М. Резник // Личность. Культура. Общество. – 2001. – Т. 3, вып 3(9). – С. 156 – 182.

7. **Сазонова, О. К.** Организационно-педагогические условия формирования диалоговой культуры студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. К. Сазонова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 16 с.

8. **Терминологический словарь** по проблеме «Базы данных в сетях ЭВМ информатике» / под ред. канд. техн. наук Ю. М. Горшкова, д-ра техн. наук, проф. Л. Н. Суморокова. – М.: Наука, 1984. – 300с.

9. **Щуркова, Н. Е.** Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 2000.

10. **Larousse.** Dictionnaire usuel / M. Beaucourt, C. Bruguiere. – Paris: Librairie Larousse, 1986. – P. 280.

УДК 152.22

А. В. Шевкун

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Основной целью высшего образования является удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Для этого личность, которой в течение всей жизни присваивается множество социальных ролей, в условиях высшего профессионального образования принимает роль студента. Студент активно приспосабливается к вузовской организации учебного и внеучебного процесса, включается в систему межличностных отношений, усваивает требования и нормы студенческой жизни, традиции учебного заведения, иными словами, социально адаптируется к условиям вуза.

Социальная адаптация – многоаспектное и сложное понятие. Оно исследуется многими учеными в области философии, социологии, медицины, психологии, педагогики, и актуальность этого процесса носит устойчивый характер.

Понятие «социальная адаптация» в различных исследованиях имеет различные трактовки. Изучение содержания понятия «социальная адаптация» показало, что оно понимается как активное взаимодействие личности и социальной среды с целью согласования их интересов [4, 7 – 9].

Проблема адаптации студентов является одной из наиболее важных, так как от успешности протекания этого процесса зависят уровень их академической успеваемости, умение правильно распределять свое рабочее время и время для самостоятельной подготовки, способность достигать психологической комфортности в условиях вуза. Определяя данное понятие применительно к условиям вузовской среды, можно придерживаться точки зрения А. В. Петровского, согласно которой, социальная адаптация студентов – это процесс усвоения молодым человеком норм студенческой жизни, включение в систему межличностных отношений, освоение статуса студента и его ролей [6]. Не стоит забывать, что социальный статус студента требует от него выполнения его социальной роли: организации учебной и внеучебной деятельности, принятия социальных норм и правил данного учебного заведения, установления отношений с окружающими.

Эффективность процесса социальной адаптации зависит от организации учебного процесса, психологического комфорта личности, ценностных ориентаций, уровня мотивации, взаимодействия со студентами и преподавательским составом, самоорганизации и самоконтроля, коммуникативных и организаторских способностей, личных особенностей студента, иными словами, от всей деятельности студента.

Одним из ведущих видов деятельности студента является процесс коммуникации, поскольку наряду с профессионально-ориентированной деятельностью одну из главных ролей в этом возрасте играет индивидуально-личностное общение, благодаря которому возрастают способности к

социальной адаптации. Решая проблему развития коммуникативной компетентности студентов в вузе, можно добиться ускорения адаптационных процессов. Специалисты любого профиля участвуют в организационной деятельности, в налаживании отношений, поэтому коммуникативные качества, которые необходимы для адаптационного периода, становятся в дальнейшем профессионально необходимыми, и это имеет особое значение для выпускников педагогического вуза.

Опираясь на вышесказанное, можно предположить, что **процесс коммуникации выступает как средство, определяющее эффективность социальной адаптации студента.**

Коммуникативная компетентность первокурсника выступает как его личностная характеристика и является важным средством субъектного включения студента в систему образования. Она тесно связана с уровнем удовлетворенности студентов учебной деятельностью, с успешностью взаимодействия студентов первого курса с одногруппниками, преподавателями и сотрудниками вуза, при этом значительную роль играют эмоциональное состояние первокурсников и проявление навыков их конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях.

В процессе установления коммуникативных связей студенты учатся обмениваться опытом, знаниями, идеями для установления взаимоотношений в коллективе, учатся подчинять свои интересы и потребности, быть отзывчивыми и внимательными, приобретают социальный опыт коммуникативной деятельности. При этом коммуникация заключается в обмене информацией между общающимися индивидами в процессе их взаимодействия.

Коммуникативная компетентность развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для развития таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, рефлексия и эмпатия.

Ю. Н. Емельянов рассматривает коммуникативную компетентность как «... такой уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [2, с. 7].

Согласно этому определению, коммуникативную компетентность студента можно рассмотреть как уровень сформированности межличностного опыта общения, который требуется студенту для успешного функционирования в условиях вуза в рамках своих способностей.

Структура коммуникативной компетентности представляется как совокупность аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов [1, 3, 5].

Аффективный (эмоциональный) компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях, положительных и отрицательных эмоциях, конфликтности, удовлетворенности партнером, общением, собой, в эмоцио-

нальной чувствительности.

Когнитивный (гностический) компонент выражается в психических процессах, связанных с познанием окружения и самого себя (ощущений, восприятия, представлений, памяти, мышления, воображения).

Поведенческий (регулятивный) компонент побуждает деятельность, поступки, локализацию, перемещение в пространстве, выражается в мимике, жестах, пантомимике, речи. Развитие каждого компонента способствует повышению уровня социальной адаптации студентов первого курса.

В целях выявления уровня социальной адаптации и коммуникативной компетентности студентов первого курса была проведена экспериментальная работа, в которой участвовали 89 студентов из трех академических групп (две контрольные и одна экспериментальная). Изучение проводилось с помощью анкет, опросников, тестов.

Далее в экспериментальной группе в процессе формирующего эксперимента была апробирована технология развития коммуникативной компетентности, которая осуществлялась в процессе учебной и внеучебной деятельности.

В учебное направление были включены следующие мероприятия: курс по выбору «Основы коммуникативной деятельности», волонтерская практика.

В программе курса по выбору «Основы коммуникативной деятельности» предусмотрено сочетание изучения теории (лекционные занятия) с развитием у будущего специалиста осмысленного понимания значимости коммуникативной деятельности в данной профессии, а также с овладением практическими умениями по их применению (семинарские занятия). За счет данного комплекса первокурсники овладевали коммуникативными навыками.

В процессе теоретических занятий студенты овладевали терминологией, касающейся процесса коммуникации: вербальное и невербальное общение, взаимоотношения, коммуникация, коммуникативность, коммуникативная компетентность, коммуникативная личность, коммуникативное поведение, межличностные отношения, общение, сотрудничество.

Семинарские занятия данного курса проводились в форме социально-педагогического практикума, состоящего из комплекса упражнений, направленных на приобретение и отработку навыков и умений коммуникации. В содержание социально-педагогического практикума включались два рода задач: во-первых, изучение общих закономерностей коммуникации; во-вторых, овладение «технологией» коммуникации, т. е. развитие ее навыков и умений. Таким образом, выделялись теоретическая и практическая стороны проблемы социально-педагогического практикума. Последняя предполагает упражнения, направленные на приобретение и отработку навыков и умений коммуникации.

В процессе выполнения таких упражнений первокурсники приобретали навыки взаимодействия с одноклассниками, преподавателями, сотрудниками педагогического вуза; умения снижать эмоциональное напряжение во время

беседы, восстанавливать контакт, управлять конфликтами, более продуктивно решать их; убеждать и быть организованной личностью; общаться, достигать определенного уровня контроля и самоконтроля в своем поведении.

Вторым этапом учебной деятельности по развитию коммуникативной компетентности являлась волонтерская практика. В ходе волонтерской практики, проводимой во 2-м семестре, у первокурсников формировались конкретные знания по приобретаемой специальности, повышался уровень мотивации, формировалась коммуникативная компетентность. Студенты получали задание, выполняя которое, они должны оформить пакет документов, состоящий из дневника, индивидуальной карты, паспорта семьи. В прохождении практики волонтерам помогали руководитель практики и специалисты учреждений, где проходила практика.

Практика играет существенную роль в развитии компетентности субъекта коммуникации и максимально приближает будущего специалиста к профессиональной деятельности. В процессе практики создаются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего специалиста, повышения уровня его коммуникативной компетентности. В этот период возрастает объем самостоятельной работы студентов, большое внимание уделяется развитию основных профессиональных качеств, умений, навыков.

Параллельно с учебной работой студенты участвовали во внеучебной работе, которая включала в себя факультетские конференции, конкурсы и акции, проводимые в течение года, организацию факультетского мероприятия «День первокурсника».

Факультетские конференции проводятся в течение учебного года а (2 – 3 конференции) с целью обобщить опыт студентов по проблемам, имеющим отношение к избранной специальности. В ней участвовали студенты 2 – 5-го курсов и была привлечена экспериментальная группа 1-го курса.

В процессе подготовки и выступления на конференциях первокурсники отрабатывали навыки коммуникации, проявляли способность воспринимать и передавать информацию, участвовать в обсуждениях вопросов конференции на круглых столах. Выступление на конференциях позволило студентам повысить уровень мотивации на специальность, коммуникативных способностей; наладить взаимоотношения как с одногруппниками так и с преподавателями факультета, практически отработать навыки, приобретенные в ходе изучения курса по выбору «Основы коммуникативной деятельности». Для помощи в подготовке успешного выступления на конференциях студентам 1-го курса были разработаны инструктивные памятки «Великолепный оратор».

В течение года со студентами 1-го курса проводились различные акции и конкурсы, например: акции «Против курения», «За здоровый образ жизни», конкурсы «Лучшая группа», «Лучшая стенгазета», которые способствовали

развитию навыков коммуникации в группе, за счет чего повышался уровень коммуникативной компетентности.

К организации факультетского мероприятия «День первокурсника» была привлечена экспериментальная группа 1-го курса. Они помогали студентам 3-го курса в подготовке и проведении данного мероприятия: организовывали группы для подготовки поздравительных номеров, были ведущими.

После внедрения технологии развития коммуникативной компетентности в конце учебного года был проведен контрольный эксперимент в контрольных и экспериментальной группах с целью выявления динамики социальной адаптации и коммуникативной компетентности первокурсников. Для выявления их уровня использовался тот же оценочно-критериальный инструментальный, что и на этапе констатации.

Статистические расчеты (по χ^2 -критерию) подтвердили, что разница между результатами констатирующего и контрольного эксперимента с вероятностью допустимой ошибки 0,1 % в экспериментальной группе носит более ярко выраженную положительную динамику, чем в контрольных группах.

При этом с помощью вычислений ранговой корреляции по Спирмену (r) была выявлена значительная корреляционная связь между социальной адаптацией и коммуникативной компетентностью первокурсников. Коэффициент ранговой корреляции между уровнем социальной адаптации и уровнем коммуникативной компетентности в экспериментальной группе составил $R_s=0,83$, что значительно превышает критическое значение $R_s=0,47$. Эти расчеты позволяют сделать вывод, что при целенаправленном воздействии на коммуникативную компетентность произошли изменения, носящее положительный характер, и в состоянии социальной адаптации.

Итоги опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетентности первокурсников и за счет этого повышения уровня их социальной адаптации приводят к следующим выводам:

1. Необходимость развития коммуникативной компетентности как средства социальной адаптации обусловлена особенностями студенческого возраста, спецификой получаемой специальности, особенностями организации учебной и внеучебной деятельности студентов в условиях педагогического вуза.

2. Результаты опытно-экспериментальной работы показали снижение числа студентов экспериментальной группы с низким уровнем социальной адаптации за счет внедрения технологии развития коммуникативной компетентности.

3. Разработанная технология развития коммуникативной компетентности первокурсников эффективна при ее реализации в процессе учебной и внеучебной деятельности.

4. Уровень коммуникативной компетентности первокурсников повышает-

ся при комплексном развитии аффективного, когнитивного, поведенческого компонентов.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность и результативность технологии развития коммуникативной компетентности студентов, что позволяет использовать ее для повышения уровня их социальной адаптации.

Библиографический список

1. **Бодалев, А. А.** Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с.
2. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1990.
3. **Коломенский, Я. Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие для студентов пед. спец. высш. учеб. завед. / Я. Л. Коломенский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
4. **Крако, П. С.** Адаптация / П. С. Крако // Новейший философский словарь. – Минск, 1998.
5. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
6. **Общая психология:** учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., переаб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
7. **Ольшанский, Д. В.** Адаптация социальная / Д. В. Ольшанский // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
8. **Парыгин, Б. Д.** Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы / Б. Д. Парыгин. – М., 1978. – 77 с.
9. **Таранов, Е. В.** Социально-психологические проблемы адаптации молодых рабочих: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Таранов. – М., 1976. – 19 с.

РАЗДЕЛ III

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378:62-05(09)

Э. Р. Хайруллина

КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

В России имеется большое количество инженерных учебных заведений с компетентными преподавательскими кадрами и достаточно крепкой материально-технической базой, что дает возможность будущим инженерам в процессе обучения получить прочные знания по специальности. Разработаны специальные программы подготовки инженеров-исследователей, а учебные специальности организованы по большинству отраслей. Таким образом, созданы необходимые условия для развития технических наук.

В настоящее время российская система образования находится на этапе интеграции в мировую систему образования, которая требует соответствующего инструментария, технологий, методов и способов. Поэтому для решения современных проблем большое значение имеет изучение исторического багажа и использование его результатов.

Эволюция, достигнутая в высшем образовании, позволяет сделать вывод о результате генезиса образования в целом. Современное высшее образование сконцентрировало все успехи и недостатки сложившейся системы образования в подготовке интеллектуального потенциала инженеров-специалистов. Методический и исторический анализ опыта развития высшего технического образования России дает возможность проследить процессы организации, развития моделей высшего технического образования, а также определяет направления будущего генезиса.

Анализ истории становления высшего образования России подтверждает, что не все этапы его развития достаточно глубоко исследованы. Они могли бы служить подспорьем в дальнейшем развитии и совершенствовании технического образования.

Изучение опубликованных исследователями очерков, пособий, монографий свидетельствуют о неоднозначности во взглядах при определении фундаментальных понятий, уровней, критериев, функций, периодов развития высшего технического образования.

Так, например, нечетко выделено понятие «техническое образование» [1]. Исследователями были определены лишь различные уровни учебных заведений для реализации технического образования (высшие, средние, низшие), в рамках которого рассматривалась подготовка людей к опти-

мальному функционированию в развивающейся промышленности, хотя на уровне подготовки рабочих не предусматривалось формирование активной позиции самого субъекта.

При определении предпосылок создания различных уровней технического образования не уделено должное внимание периодизации.

В классификации технических учреждений XIII – XX вв. также нет согласованности. В исследованиях Н. Н. Кузьмина [4] в основу классификации положен содержательный аспект – дисциплины, а у исследователя А. Н. Веселова – категории работников [2].

Таким образом, **исследования последних лет доказывают, что традиционные данные теоретиков недостаточны для определения новых направлений развития высшего технического образования.** Приведенный анализ современной конкретно-исторической обстановки свидетельствует о существовании **противоречий**, таких как:

– востребованность сущности феномена технологического образования, с одной стороны, и отсутствие целостного существенного теоретического единства обобщения истории развития технологического образования – с другой;

– сложившиеся в истории методы, технологии обучения, с одной стороны, и необходимость изучения сущности технологического образования в условиях новой стратегии развития образования, модернизации системы образования – с другой.

Таким образом, **возникает необходимость более детального исследования исторических корней технической школы России с целью изучения и анализа процесса становления и развития теории и практики системы технического образования** на разных этапах развития общества. Следует также отметить, что лишь при равных условиях эксперимент может носить репрезентативный характер. Поэтому выделяется региональный компонент исследования. Для целостного и компетентного разрешения вышеперечисленных противоречий выделим предмет исследования – история становления и развития региональной системы технологического образования. Действительно, региональную систему технического образования следует рассматривать как образование, направленное на формирование и развитие технологической экономической культуры личности обучаемых через развитие творческого технического мышления, комплекса способностей, качеств личности, а именно: социальной адаптивности, конкурентоспособности, готовности к профессиональной деятельности – как результата сформированных знаний основ современных технологий преобразования материальных, энергетических и информационных сред, знаний основ применения современных технологий в производстве.

На наш взгляд, необходимо обосновать особенности и закономерности развития региональной системы технического образования на различных

этапах развития России (в рамках определенного периода); обосновать этапную периодизацию ее эволюции; определить современное состояние развития; обобщить опыт историко-методологического анализа становления и развития.

В связи с этим насущной необходимостью становится научное осмысление исторического пути формирования и развития высшего технического образования России. Это требование продиктовано задачами осмысления исторического опыта для получения ответов на многочисленные неоднозначные вопросы прошлого.

Как считает И. Корнилов, **можно разделить развитие технического образования на пять периодов**, каждый из которых характеризуется своими, четко очерченными временными границами и особенностями решаемых задач [3].

Первый период – зарождение инженерного дела. Становление профессионального образования в России связано с эпохой Петра Великого, с его указами 1701 г., в которых царь-преобразователь задумал создать школы, чтобы подготовить за короткое время профессиональные кадры, «мастеров на все руки», будь то артиллерия, фортификация или минералогия, геология, география, история и т. д. Этот грандиозный замысел должен был выдвинуть Россию в число наиболее развитых европейских стран. Начало нового века ознаменовалось открытием в стране самых различных школ: артиллерийской, математико-навигационной, аптекарской, мастеров горного дела и металлургического производства, судостроения и др. Профессиональным учебным заведениям петровского времени были присущи некоторые особенности. Зародившаяся в ответ на потребности развивающейся реальной экономики в квалифицированных рабочих кадрах профессиональная школа с первых шагов развивалась при прямой поддержке государства. Однако степень воздействия его на цели и содержание профессионально-технического образования на различных исторических этапах была разной. До середины XVIII в. в становлении российской профессиональной школы ведущую роль играли промышленники и предприниматели, а также техническая интеллигенция. Его начало может быть отнесено к концу XVIII в., когда в Петербурге было открыто Горное училище. Если учесть, что для данного учебного заведения курс «горное дело» является основным, на который ориентирована вся система предыдущего обучения, становится ясно, что профессиональная подготовка специалистов XVIII – XIX вв. оценивалась именно как своего рода техническое искусство. В 1809 г. в Петербурге было открыто высшее техническое учебное заведение, в названии которого впервые появляется слово инженер – Институт инженеров путей сообщения. Собственно же развитие высших технических учебных заведений как образовательной системы можно отнести лишь ко второй половине XIX в. В 60-е годы XIX в. в Риге открывается политехнический институт, а Московское ремесленное

учебное заведение и Петербургский практический технологический институт получают статус высших учебных заведений. Таким образом, первым признаком зарождения инженерной деятельности в России можно считать появление высших технических учебных заведений [3].

Вторым и наиболее важным признаком является то, что именно в эти годы к процессу технического обучения привлекаются широкие слои общественности страны. Создается Вольное экономическое общество с Техническим отделением и Русское техническое общество (РТО). Идея создать Российское техническое общество зародилась в середине XIX столетия.

В Петербурге была лучше, чем где-либо, развита промышленность, следовательно, он стал центром технического образования. Было предпринято несколько попыток создания организации, объединившей ученых-техников, инженеров и предпринимателей. Организатором всего дела стал ученый-химик и педагог Евгений Николаевич Андреев. Деятельность РТО была направлена на развитие технических наук, пропаганду технических знаний и совершенствование промышленной техники. В 1868 г. под председательством Е. Н. Андреева был создан отдел – девятый, особый. Отдел стал открывать различные типы профессиональных и технических школ для всех категорий рабочих.

К этому времени сформировался пока еще немногочисленный, но уже прочно вставший на самостоятельный путь развития инженерный корпус России, выделяющийся своей интеллектуальной спецификой, эрудицией, фантазией и вместе с тем математической логикой мышления.

Однако до начала XIX в. наиболее просвещенные слои населения страны не стремились получать образование в инженерных школах. Отчасти такое положение объяснялось очень узкой технической подготовкой специалистов.

Таким образом, зарождение инженерного образования в России в XVIII в. было обусловлено как длительным периодом развития научно-технических знаний, так и все более интенсивным развитием материально-технической базы экономики страны. Российское специальное техническое образование, направленное на узкоцелевую подготовку военно-инженерных кадров в XVIII в., не смогло расширить социальную базу своих слушателей, поскольку опиралось не на создание фундаментальных основ учебного процесса путем совершенствования методов преподавания естественно-научных знаний и введения дисциплин гуманитарного цикла, а на обязательные формы привлечения к учебе.

Второй период – становление инженерной деятельности. Он приходится на начало 90-х гг. XIX в. и конец 20-х годов XX в. Какие признаки характеризуют этот период? Прежде всего, бурное развитие самой техники, связанное с новыми открытиями в науке и технике, а также с изобретением и внедрением в процесс производства принципиально новых технологических решений ряда производственных проблем. В 80 – 90-е гг. число фабричных

предприятий в России выросло больше чем на треть, что потребовало, в свою очередь, повышения образовательного уровня руководителей производственных структур и технических специалистов (напомним, на 1 млн жителей России тогда приходилось только 152 студента, в то время как в Германии эта цифра составляла 534 чел., во Франции – 460, в Швейцарии – 658, в Португалии – 274) [5]. В конце концов было принято решение расширить сеть высших инженерных учебных заведений исходя из принципа политехнизации. Основу вуза должна была составлять многофакультетская структура, заимствованная из университетов, методику же подготовки следовало ориентировать, прежде всего, на прикладной характер знаний.

Идею создания политехнических институтов поддержали Комиссия по техническому образованию Русского технического общества и министр финансов С. Витте. С 1898 г. С. Витте проводит через Государственный совет законопроекты об основании политехникумов в Киеве, Варшаве и Санкт-Петербурге.

Итак, создание сети инженерно-технических институтов в России заняло почти полтора века. Институциональная же стадия формирования профессии инженера пришлась на XIX в. Организация отраслевых и политехнических институтов, а также создание новых отделений в уже существовавших инженерных учебных заведениях в конце XIX – начале XX вв. отчасти способствовали техническому обеспечению развития экономики страны.

С 1900 по 1917 г. отечественная высшая инженерная школа стала удовлетворять потребности экономики не только в количественном, но и качественном отношении, предложив политехническую подготовку в качестве альтернативы традиционной форме монотехнического обучения. И все же, в силу отсутствия равных критериев присвоения техническими учебными заведениями инженерного звания выпускникам, говорить о завершении стадии институционализации профессии инженера в России в досоветский период преждевременно. В целом процесс становления инженерной системы образования завершён не был [5].

Переходя к анализу *третьего периода* истории развития инженерного дела в России, надо сразу же оговорить, что период этот чрезвычайно сложный и противоречивый. Обратим внимание на одну имманентно присущую ему особенность. Этот характерный для современного инженерного дела признак появляется к концу 30-х гг., начинает свой рост в 40-е гг., и получает достаточно бурное развитие к концу периода, т. е. в 70-е годы. Речь идет о проблеме количества и качества подготовки. К концу 30-х гг. потребность в отечественных инженерных кадрах была в основном удовлетворена. Вопрос количества был решен [3]. После Октябрьской революции была создана принципиально новая система народного образования, частью которой является профессионально-техническое образование. Основные требования к профессионально-техническому образованию были сформулированы так:

оно должно быть достаточно широким и основательным, не носить характер «ремесленничества», быть связанным с общими и политехническими знаниями, отвечать требованиям научно-технического прогресса, основываться на соединении обучения с производственным трудом.

В высших учебных заведениях произошел частичный возврат к прежнему положению: прагматическая ориентированность высшего образования сменилась общенаучной и педагогической, была восстановлена разрушенная в 20-е гг. университетская система, восстановлены гуманитарные факультеты, частично вузам предоставлялась автономия (например, снова была введена выборность ректоров, деканов, университетских и факультетских советов). Ограничения на прием студентов по социальному происхождению фактически были сняты.

Четвертый период – это период экстенсификации инженерной деятельности. Он относится к концу 50-х – началу 60-х гг. XX столетия. Основной признак – гонка за количеством выпускаемых вузами инженеров. Второй признак этого периода – развитие узких инженерных специальностей. Эти меры не могли не привести к резкому снижению качества подготовки, а следовательно, и престижа инженеров.

Процесс преобразования инженерной деятельности продолжается и в настоящее время. Начиная с середины 80-х гг., мы стали свидетелями начала нового, **пятого периода** в истории инженерного дела в России – все возрастающей гуманизации инженерной деятельности. Под последней понимается выход на первый план среди совокупности социальных факторов «человеческого», в том числе и главным образом экологического фактора в самом широком смысле слова [3]. Параллельно с реформой среднего образования в конце 80–90-х гг. осуществлялась и реформа высшего образования.

Курс на преимущественное развитие инженерного образования был не только провозглашен, но и реализован. На всех этапах становления Советского государства явное предпочтение, вплоть до 80-х гг., отдавалось инженерному образованию. В 1980 г. из 12 млн человек, имевших высшее образование, 4,7 млн были инженерами. Это больше, чем представителей других специальностей, в том числе и таких значимых, как учителя и врачи (3,7 млн).

Но дело не только в беспрецедентном количестве инженерных вузов и их выпускников. Технократический подход к образованию проявляется, прежде всего, в определении его места в обществе. Даже в 80-е годы оно рассматривалось «как одна из крупнейших непромышленных отраслей народного хозяйства», «как важное звено народно-хозяйственного комплекса», «мощное средство ускорения темпов социального, научно-технического и культурного прогресса» и т. п. Образование превращалось в инструмент, прежде всего, производственного преобразования, ориентировалось, как и раньше, на ценности индустриализма, его роль в развитии личности либо

отодвигалась на задний план, либо вообще не проговаривалась.

Исторические знания, опыт производства, современный бизнес и инновационное образование снова станут взаимосвязанными. Какая бы модель дальнейшего генезиса интенсивного образования не была выбрана: развитие национального рынка, возникновение национальных образовательных проектов, создание инновационных университетов, – источником для них могут быть только принципы, закономерности и исторический опыт.

Превратить знания, опыт и достижения наших предшественников в благотворный источник успешного развития технического образования – основная задача нового инженерного образования в России.

Библиографический список

1. **Акимов, С. С.** Развитие технического и технологического образования в России (18–20 вв.): автореф. магист. дис. / С. С. Акимов. – М., 2004. – 22 с.
2. **Веселов, А. Н.** Низшее профессионально-техническое образование в России: очерк по истории профессионально-технического образования в дореволюционной России / А. Н. Веселов. – М.: ПТИ, 1955. – 325 с.
3. **Корнилов, И.** Инженерное дело в России (опыт социально-художественного исследования) / И. Корнилов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.130–139.
4. **Кузьмин, Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Н. Н. Кузьмин. – Челябинск: Юж-Урал. кн. изд-во. – 1971. – 276 с.
5. **Тарасова, В.** Высшая инженерная школа в России (некоторые аспекты становления и развития) / В. Тарасова // Alma mater. – 2001. – № 11. – С.30 – 34.

УДК 37.0+371

М. Г. Лапердина

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Изменение контекста обучения иностранным языкам, начавшееся в России в 90-е гг. XX в., оказало значительное влияние на изменение целей и содержания языкового образования в средней школе и соответственно в вузе. Переход на личностно-ориентированную парадигму образования повлек за собой разработку новых методов преподавания иностранного языка, являющихся одним из важнейших компонентов учебного процесса. Общеизвестно, что современное состояние и перспективы дальнейшего развития педагогики зависят от ее истории и культурного контекста, наполняющего новыми идеями все педагогические исследования, которые вносят соответ-

ствующие изменения в содержание образования. Таким образом, изучение истории развития педагогики позволило нам сделать вывод, что предпосылки для возникновения метода проектов начали складываться задолго до его окончательного формирования.

Развитие метода проектов за рубежом хронологически предшествовало развитию данного метода в отечественной педагогике, поэтому был изучен ряд оригинальных источников, посвященных анализу метода проектов. **В основу исследования была положена работа Л. Н. Боссинга о прогрессивных методах обучения в средней школе.** Его исследование истории возникновения термина «проект», последующего развития в практике обучения и окончательного оформления в метод обучения заслуживает пристального внимания и тщательного изучения. Впервые, по мнению Н. Л. Боссинга, термин «проект» был употреблен С. Р. Ричардсом в статьях, описывающих его деятельность по организации обучения в мастерских-лабораториях. Таким образом, возникновения термина «проект» можно отнести к 1900 г. С. Р. Ричардсон называл проектом учебную деятельность учащихся по решению какой-либо проблемы, построенную по определенному плану.

Под влиянием описания С. Р. Ричардсоном своего опыта преподавания этим термином воспользовался Дж. А. Стивенсон в 1908 г. Преподавая сельскохозяйственный курс в школе, он организовал практическую реализацию теоретических школьных знаний во внеурочное время. Подобные практические задания были названы им «домашними проектами». Государственный отдел народного образования штата Массачусетс в 1911 г. в своем отчете дал определение такого рода проекту, тем самым официально заявив о нем как о методе обучения. Итак, по данному в отчете определению, структура сельскохозяйственного проекта состоит из трех элементов: продукта, произведенного на ферме, создания определенных условий для его получения, тщательной подготовки на всем протяжении проекта. Кроме этого, была дана следующая классификация сельскохозяйственных проектов: проекты по усовершенствованию сельскохозяйственной деятельности, экспериментальные проекты, продуктивные проекты.

Дальнейшее развитие метода проектов довольно обстоятельно описывается Д. Снедденом в работе, посвященной проекту как методу обучения. Отличительной особенностью проекта, по мнению Снеддена, должно быть какое-либо положительное и конкретное достижение (выпечка хлеба, пошив блузки, выращивание зерна, изготовление стола и т. д.) Подобное соединение знаний и экспериментальной деятельности он называл проектом. Он рассматривал структуру проекта следующим образом: 1) проекты индивидуальные и совместные; 2) длительностью в один урок и занимающие несколько часов в день на протяжении нескольких недель. Основными характеристиками проекта он считал: а) наличие определенного единства при выполнении

проекта; б) ясное представление самим учащимся практического результата, которого необходимо достигнуть, который должен быть интересен ему и который должен вести его к определенной цели; в) наличие объективных стандартов оценки деятельности учащегося по выполнению проекта в любительском или коммерческом смысле; г) применение по необходимости не только своих предыдущих знаний и опыта (например, в искусстве, науке, математике и т. д.), но и приобретение новых знаний и умений. Именно в этом, по мнению Снеддена, состоит разница между «образовательным проектом» и просто проектом.

После принятия закона об образовании в штате Массачусетс, где было дано определение метода проектов, он стал широко использоваться во многих штатах. Постепенный рост практического применения метода проектов многими учителями в своей деятельности привел к тому, что с 1917 г. использование термина «проект» стало всеобщим и прочно вошло в практику средней общеобразовательной школы. Таким образом, с самого начала шло постоянное развитие, изменение содержания, и, следовательно, совершенствование метода проектов. Анализ педагогической литературы времени появления и оформления метода проектов показал, что проект понимался как проблема практического, конкретного, управляемого типа, вызывающая интерес учащихся, способствующая развитию их способности к планированию своей деятельности. Особо подчеркивалось, что учащиеся должны не только планировать проект, но и выполнять его в практической деятельности.

Широкомасштабное изучение метода проекта было предпринято в 1920 г. Оно показало, что большинство педагогов, принявших участие в опросе, выразили свое согласие с первоначальным определением метода проектов, с пониманием его сути и характеристик. Однако находившийся под влиянием идеи мотивации Дж. Дьюи У. Килпатрик уже заявил о необходимости изменения значения термина «проект». В своем исследовании он сделал акцент на целевой деятельности и определил проект как единицу целевого эксперимента, целевой деятельности. При этом в качестве внутреннего побуждения выступает доминирующее намерение, которое определяет цель действия, управляет процессом и обеспечивает его развитие, его внутреннюю мотивацию. Тем самым он отрицал первоначальное значение термина «проект» и положил начало рассмотрению радикально нового концепта этого термина, по которому акцент перемещался с практической деятельности на целеполагание и мотивацию.

По мнению Ч. Дж. Браунера, которое было высказано им в книге по теории образования Америки, У. Килпатрик ожидал максимум пользы от принятия его понимания метода проектов в качестве основной модели всего обучения. Он считал, что только целевая деятельность в рамках социальной ситуации должна стать типичным элементом процесса обучения в школе.

Именно такая деятельность позволит наилучшим образом использовать природные способности учащегося, которые очень часто не учитываются при обучении. В условиях должного управления со стороны учителя наличие цели позволит не только эффективно и быстро достичь запроецированного результата деятельности, но и обеспечить учение посредством деятельности. С этой точки зрения У. Килпатрик дал свою классификацию разных типов проектов. Итак, цель может состоять в реализации какой-либо идеи или плана во внешней форме, например, строительство лодки, написание письма, представление пьесы и т. д.; цель может предполагать получение какого-либо эстетического опыта, например, прослушивание рассказа, симфонии, рассматривание картины и т. д.; цель может состоять в решении какой-либо интеллектуальной проблемы, например, выяснение причины появления росы, установление на сколько Нью-Йорк больше Филадельфии и т. д.; цель может состоять в приобретении определенной степени умения или знания, например, заучивание форм неправильных глаголов во французском языке и т. п. Другими словами, в упрощенной форме Ч. Дж. Браунер представил эту классификацию следующим образом:

1. Создание какого-либо продукта.
2. Оценивание или признание.
3. Решение проблемы.
4. Умение и мастерство.

Рассматривая дальнейшее развитие метода проектов, Браунер называет имя У. Монро, который высказывался в поддержку нового понимания метода проектов, предложенного У. Килпатриком, как абсолютно иного подхода к стимуляции участия учащихся в учебной деятельности. Самым важным при организации процесса обучения по методу проектов У. Монро считал отсутствие домашних заданий и предоставление учащимся свободы действий и возможности делать то, что они хотят. Однако, как может показаться на первый взгляд, и за что У. Монро подвергался многочисленным нападкам со стороны педагогов, это вовсе не означало отсутствия границ и руководства со стороны учителя. Задача учителя состояла в том, чтобы отклонять предложения учащихся, которые не являлись обучающими, стимулировать процесс постановки цели учащимися, и даже самому предлагать проекты, не давая при этом прямых указаний как их выполнять. У. Монро считал, что утвержденный заранее учебный план и метод проектов несовместимы, в связи с этим организация работы по методу проектов предполагает отказ от следования предписанному учебному плану. Кроме того, концепция метода проектов предполагала, что учащиеся должны реализовать свои цели с минимумом помощи со стороны учителя, так как едва ли он сможет спланировать заранее проекты, которые будут выполнять его учащиеся. Вместо этого задача учителя состоит в том, чтобы учитывать цели, которые ставят перед собой учащиеся. Защищая свое понимание метода проектов, **У. Килпатрик,**

У. Монро и их последователи, ставшие известными впоследствии как представители «деятельностного движения», подчеркивали наличие в методе проектов «простора в поведении и спонтанности в организации».

Подобное отличие в трактовке учебной деятельности по методу проектов послужило началом возникновения противоречий в определении значения термина «проект». В своем исследовании различных методов обучения Г. Б. Уилсон, Д. С. Кайт и Г. Д. Лалл насчитали около 30 различных определений метода проектов. Причину таких противоречий между первоначальным понятием «проекта» и последующими попытками У. Х. Килпатрика и его последователей изменить сам концепт термина «проект» Н. Л. Боссинг объяснял следующим образом. Первые рассматривали «проект» как метод обучения, а последние определяли «проект» с позиций философии образования. Метод обучения подразумевает организацию учебной деятельности в классе согласно этому методу. С методической точки зрения, достаточно легко можно понять, какой метод реализуется в той или иной учебной деятельности в классе, стоит только взглянуть на действия учащихся. Однако философы образования имели дело с намерениями и ценностями социального и экономического характера, и часто с известной долей презрения относились к практикам образования, т. е. учителям.

По мнению Н. Л. Боссинга, философия может широко определить направление процесса, но редко определяет, каким должен быть этот определенный процесс. Можно сказать, что определение проекта, данное У. Килпатриком, было по своей сути философским, оно было связано с понятием жизненного пути, а не с тем, какие действия надо при этом совершать, чтобы выбранный путь был успешным. Что касается его последователя и апологета У. С. Монро, то он высказался достаточно определенно, что метод проектов отнюдь не является формулой профессиональной деятельности учителя, а это точка зрения, философия образования. Определение проекта по У. Килпатрику было полностью независимо от школьной учебной деятельности, а понятие целевой деятельности оказалось гораздо шире понятия «метод проектов». Поняв это, У. Килпатрик решил снова обратиться к школе и выделил четыре учебных типа проекта: конструктивные, творческие, проблемные и обучающие. Тем самым он хотел расширить рамки понятия «метод проектов» до общего метода обучения, который может быть использован во всех областях школьного обучения.

Первым кто создал методiku для средней школы, основанную на философии У. Килпатрика, был Э. Коллинз. В своем понимании метода проектов он пошел дальше и разбил метод проектов уже на пять составляющих: исследовательские, конструктивные, коммуникационные, игровые и мастерские проекты. Однако по прежнему ведущая роль в учебной деятельности отводилась учителю.

Позднее, как утверждает Н. Л. Боссинг, педагоги и методисты отказа-

лись от понятия метода проектов, предложенного У. Килпатриком. В их исследованиях стали выделяться следующие общие характеристики метода проектов: 1) проект должен носить проблемный характер; 2) проблема должна предполагать деятельность; 3) ответственность за планирование и совершение деятельности возлагается на учащегося; 4) деятельность должна носить практический характер. Таким образом, **в структуре метода проектов стали выделяться два основных типа проектов: индивидуальные и групповые. При этом при выполнении проекта должны быть пройдены определенные ступени – целеполагание, планирование, выполнение, оценивание. Именно такая структура выполнения проекта лежит в основе современной реализации метода проектов.** Следовательно, необходимо подробно рассмотреть, какие характерные особенности лежали в основе каждой ступени.

Целеполагание предполагало наличие сильного желания учащегося получить определенный результат при выполнении проекта. Трудность состояла в том, что эмоциональный проект мог не иметь обучающей ценности, или эта обучающая ценность не соответствовала времени, месту и потребностям учащихся, находящихся на определенной ступени обучения. Хороший учитель должен знать, что средний учащийся всегда с готовностью откликается на предложения учителя, и не составляет труда подвести учащихся к выведению желаемой цели, которая устраивает и учителя, и их самих. Незрелость учащихся в сравнении со зрелостью учителя требует от учителя мудрости при выборе проектов, отвечающих образовательным потребностям учащихся и ведущим к принятию их учащимися. Однако постоянно подчеркивалось, что учителю следует иметь в виду, что идея проекта должна состоять в искреннем желании учащихся его выполнить. Если учитель этого не обеспечивал, то, по мнению педагогов, у метода проектов было не больше ценности, чем у любого другого метода обучения.

Планирование предполагало тщательную проработку всех деталей выполнения проекта, от чего зависело его успешное выполнение. Ответственность за планирование возлагалась на учащихся, потому что считалось, что стратегия хорошего планирования приходит только в процессе постоянного планирования, пусть и с незначительными ошибками. Мудрый учитель должен позволить совершать такие ошибки, чтобы учащиеся поняли необходимость быть готовыми для более критической проверки каждого предлагаемого шага при планировании проекта. Компетентный учитель должен направлять деятельность учащихся, при помощи вопросов привлекая внимание учащихся к проблеме планирования будущих действий, нацеливая на тщательное оценивание каждого шага и в конце вести учащихся по пути критического изучения плана перед его принятием. Эта работа должна быть сделана в письменной форме, что даст учащимся отличную подготовку.

Выполнение проекта было самой интересной фазой обучения по методу

проектов. Сами учащиеся считали этот период самым важным в проекте, так как их деятельность была направлена на реализацию цели, которая лежала в основе работы над проектом. При этом учителям рекомендовалось признать, что тот, кто совершает что-либо в первый раз, может делать это медленно и неуклюже. Но именно так начинается истинная дорога, ведущая к обучению. Задача учителя состояла в тщательном отслеживании прогресса учащихся по мере выполнения проекта, следования плану. Необходимо было научить учащихся критическому отношению к планам. Кроме того, учителю следовало по возможности, в случае возникновения моментов, когда потребуется совет учителя, прийти учащимся на помощь.

Оценивание конечного продукта должно было стать завершающей ступенью выполнения проекта. Однако здесь снова наблюдалась тенденция видеть в качестве эксперта, выносящего окончательную оценку, учителя. Но, если проект был индивидуальным, то учащийся сам, по возможности, должен был критически оценить свою работу. Задача учителя состояла в том, чтобы предоставить ему необходимые стандарты оценивания и научить ими пользоваться. Только в самых крайних случаях учитель мог взять на себя эту обязанность. В такой ситуации учащиеся получали ценную возможность научиться самокритике. Если проект являлся результатом групповой работы, то была желательна оценка этой работы всеми учащимися. Подобное оценивание благотворно сказывалось на всей группе, так как мнение своих партнеров всегда более значимо для учащихся.

Но в процессе реализации метода проектов, как и любого другого метода обучения, учитель неизбежно должен был столкнуться с рядом проблем, среди которых Н. Л. Боссинг называет следующие:

1) организация работы над выполнением проекта, сбор материалов и работа с ними требовали дополнительной работы учителя;

2) обеспечение искреннего принятия одного проекта каждым учащимся или управление различными проектами одновременно являлось довольно сложной задачей;

3) организация учебного плана по методу проектов была достаточно сложной, она предполагала тщательный выбор проектов, учет взаимодействия разных учебных предметов, так как результат проекта являлся составной частью различных предметов, иногда не связанных между собой;

4) многие проекты выполнялись в рамках традиционной школы, но не вписывались в классно-урочную систему учебного процесса (исключение составляли «домашние проекты»). Еще одно ограничение метода проектов состояло в необходимости сосредоточения материалов по проекту в одном классе, что не всегда являлось возможным. Поэтому часто от интересных проектов учителям приходилось отказываться.

В своем исследовании **Н. Л. Боссинг особо останавливается и на критериях, определяющих выбор проекта:**

- 1) проект должен обладать определенными образовательными ценностями;
- 2) проект должен быть приспособлен к потребностям ситуации, прежде всего, имеются в виду социальная и интеллектуальная зрелость учащегося, социальная среда, курс обучения;
- 3) доступность материалов для выполнения проекта;
- 4) время, требуемое для выполнения проекта, должно быть соразмерно ценностям проекта;
- 5) реализация проекта должна подчиняться школьной дисциплине;
- 6) адекватная стоимость материалов, необходимых для реализации проекта;
- 7) оценка учителем необходимости использования только метода проектов для достижения определенных образовательных целей;
- 8) возможность окончания проекта за курс обучения.

Несомненно, у метода проектов есть свои преимущества, позволяющие отдавать ему предпочтение, в сравнении с другими методами обучения. Принимая во внимание авторитетное мнение Н. Л. Боссинга, перечислим некоторые **преимущества метода проектов**, который должен:

- 1) обеспечивать реальную мотивацию учения;
- 2) обучать учащихся инициативе и ответственности;
- 3) предлагать возможность для обучения практическому решению проблем в жизненных ситуациях;
- 4) развивать в учащемся дух сотрудничества;
- 5) обучать настойчивости;
- 6) служить развитию открытости и толерантности к мнению других;
- 7) развивать способность к оцениванию;
- 8) поощрять учащихся к творческой активности.

Данные преимущества реализации метода проектов, сформулированные еще в начале прошлого века, стали особо актуальными в наше время, позволяя по праву считать метод проектов одним из основных методов обучения.

Однако необходимо отметить, что метод проектов подвергался достаточно жесткой критике. Например, в 1927 г. был проведен научный анализ метода проектов Х. Б. Алберти. С самого начала он признал, что апологеты метода проектов имеют обоснованные претензии против традиционного обучения с избыточным количеством упражнений, заучиванием наизусть учебных текстов, преклонением перед этими текстами, неразборчивой абстракцией, которая часто ассоциируется с дидактикой, лекций и инструкций. Практика при этом часто выливалась в форму бессмысленного повторения и нудной работы. Однако он рассматривал «проект» как внеклассную работу, выполняемую под частичным руководством учителя.

Первоначально проекты, по мнению Х. Б. Алберти, были конкретными, выполнялась определенная деятельность в естественном, а не школьном

окружении, например, выращивание картофеля. После полного практического анализа он заключил, что метод проектов является косвенным видом обучения, и попытался восстановить его практическое значение. Х. Б. Алберти полагал, что реализация метода проектов насчитывает только двадцать лет, а значит, возможны разные ошибки. Он понимал проект как начальную точку привлечения интереса учащихся к учебной деятельности, а метод проектов как противодействие прямому дидактическому обучению, получившему положение общего метода.

В исследовании К. Уошберна «Современная философия образования» подчеркивается, что метод проектов в практике многих учителей стал просто украшением для традиционных предметов, их организации вокруг так называемых «центров по интересам». В качестве примера подобного обучения автор приводит одну из школ, где в течение целого месяца для всех учащихся одного класса таким центром для их проектов стала «рыба». На уроке арифметики они занимались проблемами, связанными с весом и ценой рыбы. Уроки географии были посвящены рыбакам мира, их истории и развитию, начиная от ранних времен до наших дней. Их сочинения были о рыбах. В школе был аквариум, и на уроках естествознания учащиеся изучали рыб. На уроках рисования они рисовали рыб и рыбаков. Подобное ошибочное толкование понятия метод проектов неизбежно вело к искажению его смысла.

При использовании метода проектов, считает К. Уошберн, обучение, основанное на интеграции предметов, игнорируемой традиционным школьным обучением, должно опираться на потребности учащегося, смысловые ситуации, связь учения с опытом. При этом опора на деятельность и прошлый опыт учащегося, на его интересы и значение такого обучения для учащегося приводят к тому, что возможности для обучения и их развития невероятно возрастают. К. Уошберн приводит следующий пример. Учащиеся, ответственные за выход еженедельного или ежемесячного журнала, не только изучают печатное дело. Они многое узнают о правилах написания сочинения; они учатся писать разборчиво или печатать; они изучают орфографию и пунктуацию; они много узнают исторических и географических фактов; они должны хорошо знать арифметику; в связи с процессом печатания они обязаны знать информацию о чернилах и бумаге, знать физику и химию. В случае если им приходится иметь дело с рекламой и самофинансированием издания, учащиеся много узнают о коммерции внутри школы. Под умелым руководством учителя эти знания и умения могут стать воспитательными в лучшем смысле слова.

Однако К. Уошберн называет и недостатки обучения по методу проектов. Обучение по методу проектов может быть неполным, ограниченным и несоизмерным для будущих потребностей. Так, работа по изданию школьной газеты требует умений печатать, занимающих много времени, но в будущем

учащийся не собирается стать издателем, соответственно, это знание не является важным. С другой стороны, многие аспекты науки, социологии, экономики, которые, возможно, будут в дальнейшем значимы для него, будут проигнорированы в результате концентрации внимания на определенном проекте. Автор приводит в качестве доказательства своей точки зрения слова Дж. Холл, которая мудро сказала: «Тот, кто посвящает себя методу проектов, посвящает себя несовершенству».

Другой недостаток этого метода состоит в том, что интересы учащихся различаются, и то, что может быть интересно одному, совершенно неинтересно другому. Значит, не всех учащихся одной группы можно одинаково стимулировать думать и развиваться, выполняя одну и ту же деятельность. Это зависит от того, кто выбирает вид деятельности – учащиеся или учитель. И это тоже не гарантирует, что все учащиеся будут заинтересованы выполнять эту деятельность, меньшинство, однако, может считать ее неудовлетворительной и не развивающей. Выход состоит, по мнению автора в том, что каждый учащийся может найти что-либо интересное для себя, выполняя определенную часть проекта.

Однако К. Уошберн все-таки настаивает на том, что учитель может создать такую ситуацию, которая была бы «провокационной» для возникновения интереса к ней. Учитель должен оставаться восприимчивым к ответам учащегося, должен понимать учащихся и по опыту знать, какие стимулы вызывают активный интерес со стороны учащихся (окружение, книги, фильмы, экскурсии, игры или проекты), по отношению к чему они раскрываются.

Принимая во внимание недостатки реализации метода проектов, К. Уошберн выделяет две категории проектов: «творческие проекты» и «специальные проекты», которые можно назвать экспериментами, потому что они проводятся в лабораториях.

Основную цель творческих проектов автор видит в выявлении индивидуальных способностей или интересов учащихся, предоставлении каждому ребенку возможности для самовыражения и оказания помощи в работе, размышлении и совместной игре. Проекты подобного вида не преследуют никакой учебной цели. Они являются долгосрочными. Учитель предоставляет учащимся самый широкий простор для их изобретательности и инициативы. Он не заинтересован в том, изучает ли учащийся что-либо по истории или географии или арифметике или орфографии, при условии, что учащийся получает богатый опыт, утоляющий его любопытство. Учитель не вмешивается и не препятствует активности учащихся, не сводит ее к школьным предметам. Он не заставляет учащихся изучать те предметы, которые, по его мнению, пригодятся им в будущем. Более всего учитель заинтересован в индивидуальном и социальном развитии учащегося, и очень редко или даже никогда в приобретении им полезных знаний и умений.

Специальные проекты, наоборот, нацелены на помощь учащимся в удо-

влетворении их потребности и интереса в том, что, по мнению учителя, пригодится им в будущем, и что они пока еще сами не понимают. Подобная активность является средством достижения определенной цели в области приобретения учащимися знаний или умений. Задача учителя состоит в том, чтобы проекты не стали красивым прикрытием для навязывания учащимся тех предметов, в которых они не чувствуют потребности и не заинтересованы, и не выродились бы в некоторые приемы «мотивации», которые поверхностны и даже лицемерны. Должна быть уверенность, что работа по методу проектов должна быть основана на действительном понимании характера детей, их готовности, предыдущего опыта.

По мнению К. Уошберна, творческие и специальные проекты часто совпадают. Творческие проекты могут служить опытным основанием для обучения. Специальные проекты, запланированные для обучения, могут быть такими жизненными и богатыми, что будут обладать всеми качествами, присущими творческим проектам. Следовательно, учителю нужно знать, к какой категории относится его цель, так как если его цель состоит в развитии индивидуальности и социальной сознательности, значит, он не будет обращать внимания на систематический порядок знаний, например, арифметики, а будет озадачен поиском тех видов деятельности, которыми бы учащийся на своей ступени развития стал заниматься с живостью, оригинальностью, взаимодействуя с другими. Если проект лежит в области арифметических знаний, которыми учащийся еще не владеет, учитель должен с готовностью оказать необходимую помощь. Его точка зрения, его внимание и его руководство будут определяться его целью. Существует четкое различие цели между стремлением раскрыть детскую оригинальность, творчество, общительность, с одной стороны, а с другой – стремлением помочь в систематическом понимании и приобретении эффективного умения относительно необходимого аспекта учения.

К. Уошберн приходит к значимому как для него самого, так и для нас выводу, что несмотря на перечисленные недостатки метода проектов, специальные проекты, рассчитанные на весь класс, могут использоваться для общего представления о потребностях в умении, которое учащийся, не будучи готовым для систематического обучения определенному предмету, приобретет позднее. Они могут быть обзорными, основываться на уже приобретенных знаниях, а в дальнейшем могут быть расширены другими проектами – краткими, особыми «опытами», которые будут выполняться индивидуально или малыми группами. Исследования показали, что учащиеся, которые выполняли проекты, не получая прямых указаний ранее, а получив их при изучении темы позднее, изучали тему с большей готовностью и пониманием, чем те, обладающие теми же способностями и зрелостью, но у которых не было предшествующего опыта изучения этого предмета. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что специальные проекты предвос-

хищают готовность учащегося к систематическому изучению определенного раздела.

Из приведенного выше мнения можно вывести заключение, что метод проектов позволяет сделать процесс обучения более естественным, так как он связывает его с настоящей жизнью за пределами школы, учащиеся выполняют различные виды деятельности с различными целями в разное время дня. Связь обучения с жизнью учащихся позволяет избежать искусственности при объединении разных видов деятельности. Цель учителя состоит в оказании помощи учащемуся для развития его индивидуальных интересов и талантов, в исследовании и развитии его потенциальных возможностей. Иногда учащиеся делают это самостоятельно, выполняя творческие проекты, иногда в совместной работе со своими сверстниками, объединяя усилия.

Представляется необходимым привести еще доказательства важности реализации метода проектов. Так, Р. Шорлинг дал следующее описание понятий, лежащих в основе данного метода:

- 1) проект должен быть средством самовыражения для учащихся;
- 2) должна быть практика в решении проблемы (размышление);
- 3) для выполнения проекта требуется больше времени, чем для выполнения обычных школьных заданий;
- 4) особое внимание должно уделяться связи знаний, полученных при изучении различных школьных предметов;
- 5) выполнение проекта должно приносить удовлетворение учащемуся, в идеале учащийся должен стать специалистом по этой теме;
- 6) проект должен потребовать от учащегося обращения ко многим источникам, разборчивости по отношению к ним – какие книги могут быть полезными, какие учителя могут предоставить интересующую информацию, кто из его окружения обладает достоверной и полезной информацией;
- 7) в случае группового проекта особое внимание должно уделяться планированию, распределению обязанностей по желанию, взаимодействию, разделению накопленных знаний;
- 8) проект должен быть значимым для других.

В своей книге о методах обучения Г. Б. Уилсон, Д. С. Кайт и Г. Д. Лалл приводят некоторые **существенные характеристики хорошего выполнения проекта:**

- 1) учащийся должен испытывать настоящий интерес, исходящий от него самого и отвечающий его потребностям;
- 2) учащийся должен видеть адекватные причины для применения своих усилий, проект должен соответствовать его пониманию, и ценности проекта должны быть ценными для него;
- 3) деятельность учащегося должна быть естественной и совершаться в естественных условиях, приобретаемый опыт должен быть настоящим и совершаться в среде, подобно той, которую можно найти за пределами

школы;

4) хороший обучающий проект должен иметь широкие рамки для обогащения и увеличения приобретаемого опыта;

5) проект должен быть основан на образовательном результате;

6) деятельность по выполнению проекта должна осуществляться самим учащимся, от него требуется думать, чувствовать и делать;

7) результаты метода проектов должны оцениваться с точки зрения объективных стандартов.

Можно сделать вывод, что в то время метод проектов рассматривался по существу как конечная ступень перехода от школы обучения к школе жизни. Метод проектов представлял учащимся инициативу в постановке целей своей деятельности, в выборе и разработке проектов.

этого термина в дальнейшем мы будем иметь в виду не только образовательный, но и воспитательный аспект.

В современной научной лексике есть несколько определений, охватывающих этот феномен – образование поликультурное, мультикультурное, межкультурное, кросскультурное, интеркультурное и др. Думается, принципу диалога и взаимодействия культур более соответствует понятие «мультикультурный», оно точнее выражает социокультурные цели современного образования.

Идеи мультикультурного образования разрабатывались многими выдающимися умами человечества в прошлом: Я. А. Коменским, А. Дистервегом, Н. К. Рерихом, Н. А. Данилевским, А. Тойнби, В. В. Розановым, П. Ф. Каптеревым и др. Большой интерес, например, представляет программа «Пампедия», разработанная Я. А. Коменским в XVI в., как программа универсального воспитания всего человеческого рода, одну из задач которой составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [4, с. 395]. «В воспитании нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим» [3, с. 56 – 57].

Одна из основных идей, на которые мы опирались в своем исследовании, есть идея диалога культур, выдвинутая М. М. Бахтиным. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются [1, с. 334]. В. С. Библер не только продолжил и развил эту идею в культурологическом и философском аспекте, но и реализовал ее в образовании. Под его руководством была разработана психолого-педагогическая концепция и осуществлена экспериментальная проверка программы «Школа диалога культур». Механизмом взаимовлияния личностей-культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется учеными как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе [2, с. 8].

Изучение отечественных и зарубежных трудов по проблеме мультикультурного образования **позволило определить мультикультурное образование как образовательную стратегию** приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности и умения жить в многокультурной среде. Приобщение к культурам осуществляется посредством диалога, т. е. включения личности в культурный опыт во времени и пространстве. Назначение этого диалога – осознание своеобразия и общности различных культур, культурного многообразия как источника

РАЗДЕЛ IV
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 37.0

Н. Е. Бубякина

**МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ**

Проблема подготовки детей и молодежи к жизни в многонациональной среде, ориентированной на межкультурную компетентность и взаимодействие, является весьма актуальной и занимает приоритетное положение среди проблем современного образования. В сложившейся ситуации многонациональности населения России, признавая вклад каждого народа в развитие страны и основываясь на том, что защита достоинства и прав каждого народа является основным принципом и гарантом политической стабильности России, школьная образовательная политика должна быть направлена на сохранение и развитие всего богатства и многообразия культур.

В частности, поиск оптимальных векторов развития образовательного пространства в таком полиэтническом регионе, как Республика Саха (Якутия), предусматривает внедрение современных достижений научно-практических исследований с учетом специфики мультикультурной системы образования, нацеленной на гармонизацию социокультурного баланса в многонациональном регионе.

Проблемой воспитания и образования в полиэтнической среде занимается такая предметная область, как мультикультурное образование (Multicultural Education). Получившая широкое распространение в США и Канаде в конце 60-х гг. XX в., эта теория не нашла поддержки в России. СССР через свои идеологические структуры проводило в то время идею формирования новой исторической общности – советского народа – с культурой социалистической по содержанию и национальной по форме.

Термин «мультикультура» (multi-culture) с английского переводится как культура, складывающаяся из множества культур. «Мульти» (multi) используется не столько в количественном, сколько в качественном понятии, что означает многообразие культур, т. е. сколько народов, столько и культур. Термин «Multicultural Education» гораздо шире своей русской кальки «мультикультурное образование» и предполагает не только образование в духе мультикультурализма, но и воспитание. Поэтому при употреблении

ности, нормы, знания.

Мы далеки от мысли, что школа может разрешить все возникающие этнические, экономические, политические конфликты и проблемы, но она может внести существенный вклад в формирование мультикультурного менталитета личности, в развитие толерантности и уважения к культурному плюрализму. Школа уже сегодня помогает детям понять, осознать и оценить их собственную культуру, культуру одноклассников, учителей, родителей. При этом школьники учатся видеть мирные пути решения проблем в обществе, альтернативные разрушительным и насильственным для других, приобретают навыки адекватной оценки людей.

Наша страна, республика и город многонациональны. Существует поразительное многообразие этнокультурного пространства в средней школе № 2 г. Нерюнгри, которая начала работу над созданием системы мультикультурного образования (в школе обучаются дети 38 национальностей).

При разработке своей концепции мы опирались на идеи, теории классической и современной философии и педагогики, на основополагающие положения концепции национальной школы Республики Саха (Якутия), республиканскую программу приобщения детей к процессу возрождения и дальнейшего развития культуры народов Якутии. **Принципами создания мультикультурной школы являются гуманизм, толерантность, демократизм и плюрализм, сотрудничество и сотворчество, интегративность и системность.** Большинство ученых сходятся в том, что мультикультурное образование означает ориентацию на формирование личности с глобальным мышлением во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. Мы считаем, что в качестве главных целей мультикультурного образования должны быть:

1) удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов;

2) подготовка детей к жизни в полиэтническом социуме.

Мультикультурное образование основывается на важном методологическом принципе, заключающемся в том, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть много-, или мультиидентичен. Мультикультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов, на передачу этого наследия, а также инновационных новообразований молодому поколению. Организация образования на принципах мультикультурности исходит из принципа: класс – один, а культур в нем – много, и все равноинтересны, и все необходимы в образовании.

В средней общеобразовательной школе № 2 г. Нерюнгри подготовлен фундамент под реализацию идей, целей и задач мультикультурной школы. Прежде всего, это отношения, интеллект и культура педагогов школы. Исследования и анкетирование учителей школы показали, что 93% при-

личностного и общественного развития, становления личности в поликультурном социуме. Таким образом, мультикультурное образование решает специфические задачи, которые в конечном итоге направлены на обеспечение условий для самореализации личности и интеграции в систему российской и мировой культур.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации обозначены приоритетные цели и задачи образования, среди которых: сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений и т. д. [5, с. 2]. Указанные ориентиры, хотя остаются верными и необходимыми, в современной культурной ситуации оказываются уже недостаточными для актуального углубления культуросообразности образования. Все это ведет к возникновению идеи и становлению модели мультикультурного образования.

Концепция и модель мультикультурной школы. Идея создания мультикультурной школы обосновывается, на наш взгляд, новым направлением философии образования – необходимостью усиления культурной составляющей парадигмы образования, взаимосвязи образования и культуры. В контексте этого утверждения одна из задач изменения системы современного образования – повышение общей культуры (качества, или уровня культуры) педагогических коллективов, образовательных процессов, жизнедеятельности школ. Эта комплексная задача вовсе не нова. Однако если она и ставилась, то в редких школах принимала характер конкретных решений и в еще более редких случаях достигала значимых результатов. Все усилия педагогических коллективов школ направляются на методико-дидактическую работу в рамках знаниевой и предметно-дисциплинарной парадигмы образования, тогда как задаче «соединения образования и культуры» отводилась роль общего пожелания, практически мало чем подкрепляемого. Весь вопрос в том, как обеспечить устойчивое саморазвитие (точнее, изменение) отечественного образования не просто в демократическом и гуманистическом направлении, а как перевести его на более высокий уровень культуры, который понимается как уровень качества, открытости, ценностной осмысленности, культуросообразности всех образовательных процессов.

Культура непосредственно не транслируется, не передается от учителя к ученику как некая установка. Культура вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни. Поэтому школа, если она истинно культуросообразна, должна не подталкивать к усвоению готовых знаний и в этом смысле не учить, а подготовить такие условия, когда ребенок сам начинает действовать культурно, творчески используя выбираемые им цен-

межнационального согласия. Русско-национальное двуязычие (когда русские дети изучают язык других национальностей, проживающих на территории России) содействует включению носителей русской культуры в уникальный мир проживающих в России этносов, формированию положительного отношения к другим народам. Таким образом, введение якутского языка как государственного языка на территории республики в учебные планы школ является благодатной почвой для развития мультикультурного образования. В нашей школе было введено изучение якутского языка в 1–7-м русскоязычных классах; результаты данной инновации говорят о положительной мотивации как учащихся, так и родителей.

Одной из особенностей содержания образования в мультикультурной школе явилось введение в образовательную область «Филология» нового курса «Литература народов России» (в Якутии он не ведется). Изучение данного предмета представляется важным, так как он «расширяет кругозор учащихся, углубляет знания о многообразии литератур народов России, их взаимосвязях, а также уникальности и неповторимости национальных культур». Этот предмет доминирует в реализации идей мультикультурного образования. Как показывает практика, он позволяет существенно повысить уровень литературного развития учащихся; активизировать их интерес к культуре и литературе народов, показать взаимосвязанность и взаимообусловленность развития народов и культур, формировать у школьников толерантное отношение к представителям разных народов.

Разработана и апробируется целостная программа введения ребенка в мир культуры. Изучение богатого культурного наследия народов посредством разрозненных спецкурсов не дает целостной картины взаимодействия и взаимообогащения культур. Поэтому был предложен путь интеграции и преемственности курсов. Так, курс «Введение в культуру» – это интегрированный курс изобразительного искусства и русской национальной культуры для 1–3-х классов, затем курс «Культура разных народов» для 5–9-х классов как интегрированный курс изобразительного искусства, русской национальной и якутской национальной культуры, а завершают курс «Основы культурологии» для 10–11-х классов. Основой и логикой такого построения материала, его содержания является **основополагающий принцип мультикультурной школы: «от родной культуры к культуре народов совместного проживания, а затем к мировой культуре»** (от близкого к далекому, от простого к сложному). Данные предметы помогают учащимся оценить вклад разных культур в общечеловеческую сокровищницу, взаимовлияние культур разных народов, осуществить принцип диалога культур. Сопоставление элементов культуры другого народа со знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, воспитать чувство уважения к культурным

знают значимость культурного аспекта в их педагогической деятельности и в работе школы, поддерживают идеи мультикультурного образования и воспитания. Мы считаем, что общегуманитарная подготовка, культурная составляющая должна стать основой психолого-педагогической, социально-научной, предметно-методической деятельности учительства. Только такой подход в работе педагогов даст свои результаты.

Немаловажны и отношения, восприятия, верования и действия родителей школьников. Семья – основа возрождения народной педагогики, источник передачи и приобщения подрастающего поколения к традициям и обычаям своего этноса. Семья в содружестве со школой может воспитать ребенка в культуре и культуру в ребенке. В мультикультурной школе приоритетным направлением создания благоприятной социокультурной среды является пропаганда этнопедагогики и этнопсихологии.

Изучение родного языка – вот главное, что присуще мультикультурной школе. Каждый ребенок, какой бы национальности он ни был, имеет право обучения на родном языке. Мы должны создать максимальные условия для реализации данного основополагающего направления. Школа должна уважать родные языки и диалекты учащихся. В соответствии с потребностями национальных общин города г. Нерюнгри организовали национальные классы, прежде всего, якутские, учитывая приезд в город жителей из разных улусов республики. Это позволило детям не только полнее осознать уникальность родного языка и культуры, но и полнее раскрыть свои способности. В процессе обучения в мультикультурной школе ни один ребенок не должен чувствовать свою «униженность» или превосходство в зависимости от национальной принадлежности. Чтобы растущий человек в условиях полиэтнической среды не чувствовал свою «ущемленность», он прежде всего должен осознать свое «Я», свои корни, свою культуру, свои традиции. Именно через познание своей культуры происходит осознание чувства «мы». Приобщение школьников к пониманию, изучению и сохранению родной культуры, языка, традиций и обычаев, а также формирование позитивного толерантного отношения к представителям разных культур, гармонизация межнациональных отношений осуществляется через обновление содержания образования, которое связано, прежде всего, с изменением объема и содержания языковых дисциплин, с введением новых предметов, организацией системы воспитательной работы.

Очевидно, что развитие национально-русского двуязычия в школе – объективная необходимость, так как оно создает благоприятные условия для более полного развития ребенка, формирования сопричастности и ответственности за судьбу не только «малой родины», но и всего российского общества. Обучение русскому языку является важной государственной задачей, решение которой вносит вклад в обеспечение целостности государства, достижения

Анализ материалов, полученных в ходе и после проведения опытно-экспериментальной работы, позволил провести сравнительный анализ уровней сформированности духовно-нравственных ценностей у школьников. Он свидетельствует о том, что количество детей с высоким и средним уровнем в группах возросло, а с низким – уменьшилось. Так, в конце эксперимента количество школьников с высоким уровнем возросло от 15,9 до 35,2%, в то время как со средним уровнем – с 15,7 до 16,8, а с низким – уменьшилось с 34,7 до 32,3%. Кроме того, отмечалось возрастание интереса к общечеловеческим и национальным ценностям, к родной истории и культуре, а также учебным предметам гуманитарного цикла (76%), рост читательской активности и изменение ее направленности в сторону познавательности (81% учащихся пользовались библиотеками), расширение кругозора, формирование устойчивого уважения к традициям.

В ходе опытной работы, на всех ее этапах, с помощью педагогического мониторинга отслеживалась динамика личностного развития учащихся, их ценностных ориентаций, расширения сферы их интересов, осознанной потребности в самопознании, проверялось влияние экспериментальных факторов на протекание процесса образования и воспитания на основе мультикультурных гуманистических ценностей образования.

В целом, по результатам эксперимента можно констатировать, что современная мультикультурная образовательная система и реализация гуманистических ценностей образования внутри данной системы существенно влияют на формирование этнокультурных черт личности ребенка, становление его внутреннего мира, на качество воспитания и образования в целом.

Библиографический список

1. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский – М., 1939. – Т. 2. – 395 с.
2. **Каптерев, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982.
3. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986. – 335 с.
4. **Библер, В. С.** Школа диалога культур / В. С. Библер. – Кемерово, 1992.
5. **Национальная доктрина образования Российской Федерации // Высшее образование сегодня.** – 2001. – № 2. – С. 1 – 4.

достижениям другого народа.

Немаловажное значение имеет гуманизация и гуманитаризация содержания других образовательных областей. На уроках трудового обучения, математики, физики, биологии, истории, географии, физической культуры преподаватели постоянно обращаются к различным компонентам национальной и мировой культуры. Таким образом, содержание и других образовательных областей (естественно-научного, математического, технологического циклов) направлено на создание условий для усвоения учащимися понятий и категорий мультикультурного образования.

Приобщение к разным культурам – задача не только образования, но и воспитания. Знакомство с культурой разных народов в школе осуществлялось по циклограмме: 1-я четверть – славянская культура, 2-я четверть – бурят-монгольская культура, 3-я четверть – культура народов Востока, 4-я четверть – якутская культура. Однако практика показала, что такая система не отвечает потребностям реальной жизни. Некоторая искусственность такого деления мешала ознакомлению детей с национальными культурами в их взаимосвязи. В этой связи **разработана и внедрена модель системы воспитательной работы, созданная с учетом целей и задач эксперимента и позволяющая осуществлять мультикультурное воспитание учащихся через этноцентры:** центр славянской культуры, центр культуры народов Севера, центр культуры народов Востока. Приоритетным системообразующим видом деятельности в условиях работы такой модели воспитания явилась поисково-исследовательская работа учащихся, учителей и родителей по разным темам: «Этнические особенности семьи», «Искусство, театр», «Игры и игрушки разных народов», «Традиции и обычаи разных народов» и др.

Одним из условий по созданию системы мультикультурного образования является изучение и внедрение в практику работы педколлектива основ этнопедагогики и этнопсихологии, а также атмосфера совместного творчества семьи и школы на основе народной педагогики. Проведение тематических заседаний педагогического коллектива, семинаров, конкурсов и других форм участия педагогов школы способствовало повышению научно-методического уровня эксперимента. Создан этнографический музей, целью которого является изучение воспитательных традиций славянских, бурятских, якутских, татарских, среднеазиатских народов, обобщение и распространение лучших традиционных и современных методов воспитания детей в семьях. Это позволяет показать детям общность народных педагогических культур, создавать атмосферу мирного сосуществования, толерантности, взаимного обогащения, солидарности действий.

Таким образом, в этом целостном педагогическом процессе реализуется идея приоритета воспитания в создании системы мультикультурного образования с целью формирования всесторонне развитой, творческой и толерантной личности школьников.

идеальному сознанию как высшей форме психической деятельности; в узком смысле однозначно с понятием мышления [8, с. 125]. Оно предполагает осознание не только внешнего мира, но и самого себя, своих ощущений, чувств.

Духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. Дух есть то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом во всей развертке его культурного и исторического бытия. Духовность придает смысл жизни отдельного человека, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т. п.

В. И. Слободчиков отмечает: «С житейской точки зрения различие душевной и духовной жизни в их качественном своеобразии отражается уже на уровне языка. Когда мы говорим “душевный человек”, тем самым указываем на присущие ему качества сердечности, открытости, способности сопереживать другому. Говоря о духовности человека, мы имеем в виду, прежде всего, его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты» [7, с. 334].

По мнению Ф. М. Достоевского, «духовность состоит в понимании или неосознанном ощущении основополагающего взгляда на человеческую жизнь как на вечную духовную ценность, в приобщении к мысли, что «высшая идея на земле лишь одна, а именно – идея о бессмертии души человеческой, ибо все остальные “высшие идеи” жизни, которыми может быть жив человек, лишь из нее одной вытекают» [2, с. 48].

Социолог Г. Осипов дает развернутую характеристику духовности: «Духовность выражает, прежде всего, нравственные, справедливые начала общественной жизни, свободу мысли, моральные нормы поведения человека в обществе, примат добра над злом... Духовность – это и терпимость, уважение различных точек зрения, мнений, религиозных концепций... Духовность – это гордость за свою Родину, за свой народ, защита интересов своей страны». Автор, как видим, в духовности отдает примат нравственным ценностям, что представляется заслуживающим внимания [5].

Духовность – не наследуемое качество личности, она формируется в процессе выбора жизненной позиции, собственного отношения к миру. Как справедливо отмечает современный философ С. Б. Крымский, «духовность – это способ строительства личности, что связывает ее с выбором человеком своего собственного образа, своей свободы и роли, одним словом, со встречи с самим собой» [3, с. 21 – 25].

Существуют различные подходы к определению нравственности. В энциклопедическом словаре понятие «нравственности» отождествляется с понятием «морали»: «мораль (лат. *moralis* – нравственный; *mores* – нравы) – особая форма общественного сознания и вид общественных отношений;

А. В. Крестовский, В. А. Беловолов

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проблема духовно-нравственного воспитания остаётся одной из актуальных и малоразрешённых на уровне целей, принципов и технологий. Опыт православной педагогики и психологии нам представляется актуальным для современной школы. Принципиальный подход к определению сущности духовно-нравственного воспитания содержится в работах К. Д. Ушинского, В. В. Зеньковского, представителей православной и нравственной психологии Б. В. Ничипорова, Б. С. Братуся, В. И. Слободчикова и др. Формула нравственного воспитания, согласно К. Д. Ушинскому, «не делай другим того, чего не хочешь, чтобы другие делали тебе».

В современных условиях особо усиливается поиск путей формирования нравственного мира общества как совокупности его моральных и духовных основ. Суть этой проблемы в условиях XXI в. состоит в разработке и освоении новых технологий, сопоставлении и соединении целей и социального идеала, возрождении веры в могущество человеческого знания на базе философии, психологии, педагогики и права, гармонизации интересов общественности и власти, их общего дела с реальностью бытия.

Под духовно-нравственным воспитанием мы подразумеваем деятельность, направленную на формирование духовного мира человека, обеспечивающую гармонию человека с внутренним миром, природой, социумом, поиск смысла жизни и своего места в ней, определение критериев добра и зла, оценку по ним людей и событий, формирование мотивов поведения в согласии с общечеловеческими принципами нравственности.

Сложность и глубина проблемы духовно-нравственного воспитания состоит, прежде всего, в отсутствии её новой теоретической разработки и, самое главное, понимания сути категорий «духовность» и «нравственность» для практической педагогики. Таким образом, мы вынуждены обратиться к генезису понятий «духовность» и «нравственность», поскольку определение методологических основ данных категорий до последнего времени мало исследовано в педагогической науке.

Раскрытие сущности понятия «духовность» является делом крайне ответственным и весьма многосложным.

Понятие «духовность» относится к категориям, существовавшим задолго до их философского осмысления, так как способность человека осознавать себя и – сквозь эту призму – окружающий мир явилась объективным условием человеческого становления как единичной личности, так и общества в целом. В широком смысле слова понятие «духовность» (от лат. *spiritus* – буквально: дуновение, тончайший воздух, дыхание, запах) тождественное

ее внутренний мир, свобода, индивидуальность, творчество.

Л. Н. Толстой духовность и нравственность характеризует как специфически человеческие свойства. Нравственное совершенствование начинается с принятия личностного эталона, с самопознания, поиска смысла жизни. Он говорил о вечной устремленности человека к высшим ценностям, о его способности собственными силами осмысливать вопросы своего существования. Цель педагогики, по Л. Н. Толстому, состоит в решении комплекса проблем, связанных с поиском новых условий творческого и нравственного подхода к образованию и воспитанию человека. Отсюда и главный его тезис об «опыте и свободе» как ключевом подходе для постижения духовной сущности человека.

Занимаясь воспитанием моральных качеств в человеке, педагогика должна исследовать внутренние нравственные мотивации, побуждающие человека идти навстречу добру, формирующие эти качества с юных лет, с тем, чтобы человек, достигнув зрелого возраста, был обучен различению добра и зла и нёс бы в себе те качества души, которые способны противостоять природе зла.

Главный этап воспитательного процесса – деятельность, которая характеризуется устойчивостью духовно-нравственных поступков. Именно поступок, его анализ позволяют понять как характер духовно-нравственного проявления личности, так и сущность педагогического воздействия по её моральному формированию. Говоря о поступке, обычно имеют в виду то или иное действие. Но само по себе действие как внешнее проявление человека не является поступком. Поступком оно становится тогда, когда рассматривается в сочетании с теми внутренними побуждениями личности, которые затрагивают интересы других людей, общества в целом. Следовательно, нравственными должны быть как сами по себе действия, так и порождающие их мотивы и цели.

Самым важным компонентом духовно-нравственного воспитания является ценностное отношение к другому человеку, и, соответственно, к самому себе. Этот этап становления личности характеризуется внутренней смысловой устремлённостью человека на достижение результатов, которые принесут благо другим, обществу, человечеству в целом. По сути, только с этого момента можно говорить о духовности, нравственности, именно на этом этапе выполняется «золотое правило» нравственности – поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой.

В межличностных отношениях, составляющих основу человеческой жизни, проявляются такие нравственные черты, как доброта, чуткость, справедливость, благородство, внимательность, гуманность, откровенность, отзывчивость, вежливость и др. С отношением к самому себе связаны такие нравственные понятия, как самоуважение, скромность, достоинство, сдержанность, неприхотливость и др. Именно такие общечеловеческие

один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм [6, с. 840].

Под нравственностью понимаются этические нормы, правила поведения в социуме и природе, которыми руководствуется человек и которые служат основой в развитии его духовного мира.

Изучение философской, исторической литературы выявило, что существует множество подходов и трактовок к понятию «нравственность», совместить которые крайне трудно. Эта проблема исследовалась многими философами, учеными других областей знания, однако к числу полностью разрешенных ее отнести нельзя.

Вопросы морали и нравственного поведения широко представлены в философско-педагогических концепциях Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. К примеру, Я. А. Коменский подходил к нравственности, исходя из христианского гуманизма, христианской морали.

По его мнению, кладези нравственной мудрости и благочестия для воспитателя и воспитанника – Священное Писание и размышления великих людей. В его антрополого-педагогической концепции за человеком, «образом и подобием Божиим», всегда остается право свободного выбора между добром и злом. В то же время воспитание призвано максимально помочь определиться в нравственной позиции, «предохранить молодежь от всех поводов к нравственной испорченности», научить «преодолевать самих себя» [7, с.157 – 160].

С другой стороны, «мораль» – область человеческого поведения, нравов, обычаев вообще. Соответственно и в литературе мы встречаем два различных понимания природы морали. В одном случае нравственность толкуется как сфера «естественных» стремлений, индивидуальных или массовых привычек, как общественно предписываемое и одобренное поведение общностей и индивидов (Эпикур, Аристотель, Руссо, Монтескье). В другом же случае мораль понимается как особая область человеческого духа – свободная воля и стремление к благу, противостоящая природной зависимости человека и составляющая его внутреннюю автономию (Кант, Дюркгейм, Самнер). Подлинно нравственные побуждения – это не то, что фактически есть в человеке, а то, что он должен ещё обрести, до чего ему предстоит возвыситься в процессе нравственного воспитания.

К важнейшим чертам нравственности Я. А. Коменский относил религиозность, гуманность, культуру поведения, трудолюбие, умеренность, выдержку, самообладание, благожелательность, щедрость, готовность делать людям добро, положив в основу воспитания «метод упражнения в нравственных чувствах и поступках».

В отечественной педагогике проблемой духовно-нравственного воспитания занимались Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский. В. В. Розанов, П. Ф. Каптерев и др. Идеалами нравственности были провозглашены целостность личности,

сознания и поведения человека, характеризующееся целостной совокупностью интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, эстетических ценностей и установок, реализующихся в способности к преобразованию и самоопределению себя к лучшему, к культуре. **Нравственность есть одно из измерений духовности.**

В современном понимании ценности воспитания представляют собой «..человеческие мысли, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенного взаимодействия в воспитательных отношениях, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения» [1, с. 30]. В соответствии с этим современная воспитательная стратегия должна строиться на формировании и развитии у молодёжи, прежде всего, духовно-нравственных ценностей, гуманизма, свободы, демократии, трудолюбия, справедливости, гражданственности и патриотизма.

Таким образом, задача духовно-нравственного воспитания – помочь школьнику избрать те ценности, которые несут в себе объективную пользу для него самого и для общества в целом. Ценностные ориентации можно определить как относительно устойчивые, социально обусловленные, избирательные отношения человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели и средства для удовлетворения потребностей личности. В них отражается весь жизненный опыт, накопленный личностью в её индивидуальном развитии, поэтому правильнее будет рассматривать ценностные ориентации как интериоризированные личностью ценности бытия. Мы согласны с Д. С. Лихачёвым, утверждающим, что чем больше школьник вовлечён в систему целенаправленных воспитательно-обучающих отношений и деятельностей, тем больше у него шансов противостоять антиобщественным влияниям и развивать в себе цельную личность со сформировавшимися ценностями ориентациями [4]. Духовно-нравственное воспитание в значительной степени ограждает личность школьника от неблагоприятного воздействия социального окружения.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29.
2. **Достоевский, Ф. М.** Дневник писателя за 1876 г. Ноябрь-декабрь / Ф. М. Достоевский // Полн. собр. соч. – Л.: Наука, 1982.
3. **Крымский, С. Б.** Контуры духовности: новые контексты и идентификации/ С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21 – 25.
4. **Лихачёв, Д. С.** Письма о добром и прекрасном/ Д. С. Лихачёв. – М.: Русико, 1993. – 163 с.

ценности вписываются в систему наших национальных ценностей. Ведь только воспитание, соответствующее природе того или иного народа, является жизненным, потому что, как писал гениальный русский педагог К. Д. Ушинский, «только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития».

Вопрос о духовно-нравственном воспитании – это вопрос не только о средствах и методах воспитания, но и вопрос о ценностях, нормах и правилах, которые человек воспринял и которыми руководствуется в жизни. Процесс духовно-нравственного воспитания – процесс многофакторный, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса, кроме того, сложность определяется и тем, что он очень динамичен, подвижен и изменчив. Назначение духовно-нравственного воспитания – правильно сориентировать формирование личности, а это возможно лишь на основе глубокого знания движущих сил, мотивов, потребностей, жизненных планов и ценностных ориентаций воспитанника.

Выделим основные этапы духовно-нравственного воспитания:

– осознание воспитанниками требуемых нравственных норм и правил поведения. Без этого формирование заданного типа поведения не может быть успешным;

– знания должны перейти в убеждения. Воспитаннику необходимо глубоко осознать именно такой, а не другой тип поведения. Убеждения – это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, которые служат руководством к жизни.

Воспитание чувств – неременный и очень важный компонент духовно-нравственного воспитания. Без человеческих эмоций нет и не может быть человеческого искания истины.

Проблема воспитательного процесса состоит в том, что его результаты не так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения. Воспитательный процесс отличается длительностью. По сути, он длится целую жизнь. Даже при четкой организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя: для процесса воспитания характерна отдаленность результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия.

Воспитательному процессу присущи значительная неоднозначность и неопределенность результатов, в одних и тех же условиях последние могут существенно отличаться. Это обусловлено большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию.

В основу духовно-нравственного воспитания мы должны положить систему национальных и общечеловеческих ценностей. Ценности возможны, если основы бытия духовны. Чтобы ценность формировалась, должен быть духовный потенциал жизни. **Духовность мы рассматриваем как качество**

5. **Осипов, Г. В.** Россия: новый курс / Г. В. Осипов // *Завтра*. – 1996. – № 1.
6. **Советский** энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова, М. С. Гилярова и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1981.
7. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
8. **Философский** словарь. – М.:Изд-во полит. лит., 1984. – С. 125.

РАЗДЕЛ V ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

Н. Н. Гунгер

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД НОРМАТИВНОГО КРИЗИСА ВЗРОСЛОСТИ

Глобальные социально-экономические преобразования, произошедшие в России в конце XX в., оказали влияние не только на переустройство экономических, политических, производственных и общественных институтов. Психосоциальные факторы стали причиной существенных изменений в психическом, социальном и профессиональном развитии отдельной личности.

Динамичный характер современных социальных систем, быстрое изменение окружающего мира порождают целый ряд внутриличностных проблем, связанных с невозможностью столь стремительных преобразований индивидуального сознания. Внешняя среда проверяет и оценивает представления человека о самом себе, своих способностях, о месте в социальных взаимодействиях. Невозможность индивида соотнести внутренний мир с внешним в ситуации «множащегося многообразия» [17, с. 19] является базовой предпосылкой формирования кризиса индивидуальной идентичности.

Развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека. В этом перманентном процессе выделяются периоды относительно спокойного, эволюционного личностного развития и относительно кратковременные периоды, которые сопровождаются трансформацией сложившейся психологической организации. Переход от одного уровня к другому осуществляется по диалектическому принципу развития: в процессе эволюции возникают и накапливаются противоречия, которые приводят к скачку, к переходу на новый, более высокий уровень, качественное отличие которого обусловлено особым сочетанием внутренних процессов развития и внешних условий, типичных для данного периода.

В психологическом словаре приводится следующее определение кризиса: «Кризисы – особые, относительно непродолжительные (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями» [Цит. по: 16, с. 8]). Сущность кризиса представляет собой «дисбаланс конструктивных и разрушительных тенденций и форм психической деятельности» [Цит. по: 16, с. 8]. Формирование и развитие кризиса определяется внешними и внутренними противоречиями, в процессе разрешения которых осуществляется прогрессивное развитие личности, происходит перестройка внутреннего переживания за счет изменения отношения к окружающей действительности, а также потребностей и побуждений, определяющих

рассмотрены в эпигенетической концепции Э. Эриксона. В данном подходе сущностью каждого возрастного кризиса является выбор между двумя альтернативными вариантами решения возрастных задач развития. Характер выбора влияет на успешность или неуспешность дальнейшей жизни человека [19].

По мнению Э. Эриксона, человек на протяжении жизни проходит восемь психосоциальных кризисов, специфичных для каждого возраста. Периоду ранней взрослости соответствует шестой кризис данной периодизации, связанный с поиском близости с любимым человеком и совершением цикла «работа – рождение детей – отдых». Отсутствие подобного опыта приводит к изоляции человека и замыканию на самом себе.

Периодизация Э. Эриксона уточняется и развивается в работах Д. Левинсона (1978, 1986), в которых развитие рассматривается как регулярная последовательность стабильных и переходных стадий. В стабильной фазе развитие характеризуется постепенным достижением поставленных целей, так как существенные задачи развития на этом этапе представляются решенными. В переходной фазе предметом анализа становятся способы самореализации, а предметом поиска – новые возможности самореализации. Левинсон определяет период 30 лет как этап, в котором возникает необходимость пересмотра своих жизненных схем, а при обнаружении их неэффективности – потребность в их изменении. В концепции описана дифференциация перехода по половому признаку: мужчины чаще пересматривают собственные карьерные установки и способы их реализации, а женщины делают окончательный выбор между карьерой и семьей.

Итак, в западных и в отечественных концепциях прослеживается ряд перекликающихся позиций: принцип историзма, социальная обусловленность развития, периодизация онтогенеза. **В рассмотренных теориях авторы исходят из нормативности возрастных кризисов, прохождение которых необходимо для перехода личности в качественно новое состояние, на новый уровень развития.**

Концепция ценностно-смысловых кризисов в современной психологии имеет меньшее распространение. Опираясь на исследования отечественных авторов [1, 14, 13, 11], можно отметить, что ценностно-смысловой кризис в своих описаниях соответствует определению кризиса идентичности.

В. В. Козлов использует понятие психодуховного кризиса, описывая его как особый этап в личностном развитии, когда инициируется процесс объединения внутренних подсистем материального, социального и духовного «Я» в единое целостное пространство, личность приходит к переоценке собственных ценностей, переосмыслению своего места в жизни [7, с. 123].

В определении кризиса личностной идентичности Ю. Г. Овчинникова акцентирует внимание на невозможности объединения человеком всех ролей, которые он исполняет в социальном взаимодействии, единым внутренним стержнем. Перед личностью встают вопросы о ценности социальных ситуа-

поведение человека, опыт и направленность личности.

Это определение характеризует общее содержание психологического кризиса, безотносительно к виду и направленности кризисного состояния.

В работах отечественных авторов кризисы разделены на два основных вида: возрастные и ценностно-смысловые [2, 8, 14, 13]. Рассмотрим общее содержание каждого вида кризисов и определим их взаимосвязь на возрастном этапе ранней взрослости.

Для введения представления о кризисах возрастного развития исходным является деление периода развития на отдельные этапы, каждый из которых отличается от других в качественном и количественном отношении [4, 18, 19, 12] и др.

В отечественной психологии базовым подходом к определению понятия возрастного кризиса является культурно-историческая теория Л. С. Выготского [3, 4]. Он рассматривал развитие как внутренне детерминированный процесс, который протекает не равномерно, а противоречиво. Динамика возрастного развития определяется сменой стабильных и критических возрастов, различие которых Л. С. Выготский описывает на анализе социальной ситуации развития как фактического определения возраста: стабильный период определяется гармонией между средой и отношениями ребенка к ней; критический период характеризуется дисгармонией и противоречием. «Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей или высшей возрастной ступени» [3, с. 260].

Развитие в стабильный период, имеющее латентный и постепенный характер, в какой-то момент приводит к возникновению и обнаружению качественных психологических новообразований, приводящих к возрастному кризису, т. е. скачкообразной перестройки сознания ребенка. «В относительно устойчивые, или стабильные возраста, развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем обнаруживаются в виде какого-то возрастного новообразования» [3, с. 246]. Таким образом, каждый период заканчивается возрастным новообразованием, которое приводит к изменению всей личности и имеет существенные последствия для ее развития.

Последствия возникновения новой структуры сознания заключаются в новом характере восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новом характере восприятия жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Основные положения теории Л. С. Выготского применимы и для понимания закономерностей развития взрослых [10, с. 39].

В западной психологии кризисы развития впервые наиболее полно

агрессивность и т. д.); 2) эмоциональные признаки (чувство одиночества, высокая тревожность, преобладание отрицательных эмоций); 3) распад целостности ценностно-смысловых структур (чувство психосоциального неблагополучия); 4) распад жизненного пути на отдельные фрагменты, блокировка будущего; 5) потеря самоуважения в связи с несогласованностью представлений о себе и исполняемых ролях. К факультативным признакам автор относит: 1) изменение трудовой деятельности («деятельность не ради чего-то, а деятельность от чего-то»); 2) поведение в соответствии с социально одобряемыми нормами из-за страха отвержения; 3) отождествление человека с социальной ролью, что может привести к утрате личностной целостности [11, с. 17].

М. В. Заковоротная в качестве основных форм кризиса идентичности выделяет: неуверенность в своих силах, депрессии, бессмысленную жестокость и властность, стремление убежать от реального мира, в том числе с помощью алкоголя и наркотиков; различные формы мистицизма, нигилизма и нарциссизма [5, с. 4].

В целом наблюдается потеря чувства осознания собственного «Я», личных путей развития, ценностей, идеалов, целей и стремлений. Кризис личностной идентичности характеризуется несоответствием сложившейся идентификационной системы личности новым требованиям внешней и внутренней реальности, что актуализирует необходимость сознательного формирования новой идентичности [6, с. 66].

Стремление обрести идентичность – это закономерное следствие стабилизирующих механизмов психики, позволяющих сохранить себе-тождественное личное начало в разнообразных социальных условиях, это целенаправленное усилие к обретению «Я» в ситуации выбора для ее исследования, принятия решения и действия.

На определенном этапе периода ранней взрослости возможно развитие кризиса идентичности, который в психологических исследованиях обозначается как нормативный кризис взрослости [9, 10]. Этот период может стать переломным в развитии человека в связи с осознанием несоответствия его представлений о жизни и о себе реальной ситуации. Анализируя собственный путь, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что при уже сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено впустую, что он мало сделал. Таким образом, происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я», что в полной мере соответствует кризису личностной идентичности. Это состояние проявляется в необходимости «что-то предпринять» и свидетельствует о том, что человек переходит на новую возрастную ступень.

Для мужчин в это время характерна смена работы или изменение образа жизни, но направленность на работу и карьеру в целом не меняется. У

ций, связей, норм и правил, которые в докритический период воспринимались автоматически и безоценочно [11].

Таким образом, кризис личностной идентичности может определяться в терминах ценностно-смыслового кризиса.

Вопрос о соотношении возрастных и ценностно-смысловых кризисов в процессе личностного развития является дискуссионным и малоразработанным. В теории Э. Эриксона кризис идентичности является нормативным для возрастного периода юности, но в дальнейшем не имеет жесткой привязки к возрасту, а связан с изменением ценностно-смысловой структуры личности. При этом автор пишет, что через кризисы и сопутствующие им выборы происходит развитие идентичности человека [19].

В концепции Ю. Г. Овчинниковой кризис личностной идентичности рассматривается как ценностно-смысловой кризис с учетом возрастных аспектов, т. е. как кризис развития в широком смысле. Свой подход автор обосновывает следующими положениями. Кризис личностной идентичности следует рассматривать как один из механизмов естественного развития личности. Изучение кризиса как нормального явления связано с представлениями о развитии как о процессе, требующем изменений, а значит, несовместимом с длительными периодами равновесия, постоянства и стабильности. Их затяжной характер ведет к остановке и эволюционному тупику. В детском возрасте психическое развитие ребенка наряду с другими факторами обеспечивается возрастными кризисами. Однако, согласно периодизациям зрелого возраста, стабильные периоды увеличиваются в среднем до 20 лет, что требует создания механизма, позволяющего сохранить стремление к реализации. Неоднократное возникновение кризиса личностной идентичности на различных этапах жизненного цикла способствует осуществлению данного стремления и непрерывному становлению личности [11, с. 27].

Основываясь на эпигенетической теории Э. Эриксона, а также отечественных подходах к определению ценностно-смысловых кризисов, **мы считаем возможным определить кризис индивидуальной идентичности как потенциально-нормативный кризис, возникновение которого характерно для возрастного периода зрелости.** Главная особенность развития в зрелом возрасте – его минимальная зависимость от хронологического возраста. В большей степени личностное становление зрелого человека определяется личными обстоятельствами, опытом, родом занятий, установками и т. д. Таким образом, возникновение кризиса личностной идентичности обусловлено внешней и внутренней ситуацией развития, а не границами возрастного этапа.

Ю. Г. Овчинникова разделяет индикаторы кризиса личностной идентичности на облигатные и факультативные. К первой группе относятся:

1) нарушение доверительных отношений (стереотипизация, формализация, поверхностный характер, повышенная конфликтность,

является потенциально-нормативным кризисом, так как, с одной стороны, он определяет дальнейшее развитие личности (т. е. выполняет функцию кризисов развития), а с другой стороны, не привязан к конкретному возрастному периоду и зависит от внешней и внутренней ситуации личностного развития.

Библиографический список

1. **Братусь, Б. С.** К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б. С. Братусь // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1980. – № 2. – С. 3 – 12.
2. **Братусь, Б. С.** Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности: учеб.-метод. пособие / Б. С. Братусь. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 86 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология / Л. С. Выготский. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – С. 26.
4. **Выготский, Л. С.** Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 119 – 130.
5. **Заковоротная, М. В.** Идентичность человека: Социально-философские аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / М. В. Заковоротная. – Ростов-н/Д, 1999. – 31 с.
6. **Иванова, Н. Л.** Социальная идентичность в различных социокультурных условиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 65 – 76.
7. **Козлов, В. В.** Работа с кризисной личностью: метод. пособие / В. В. Козлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 302 с.
8. **Кон, И. С.** Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – С. 15 – 33.
9. **Крайг, Г.** Психология развития: пер. с англ. / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.
10. **Малкина-Пых, И. Г.** Возрастные кризисы: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 896 с.
11. **Овчинникова, Ю. Г.** Роль конструктивного кризиса идентичности развитии личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. Г. Овчинникова. – М.: МГУ, 2004. – 29 с.
12. **Пиаже, Ж.** Психология ребенка: монография: пер с англ. / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 159 с.
13. **Поливанова, К. Н.** Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
14. **Соколова, Е. Т.** Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничных личностных расстройствах / Е. Т. Соколова, В. В. Николаева // Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М.: Аргус, 1995. – С. 27 – 206.
15. **Солдатова, Е. Л.** Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е. Л. Солдатова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 74 – 84.
16. **Сыманюк, Э. Э.** Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.
17. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2000. – 256 с.

женщин обычно изменяются приоритеты, установленные в начале ранней взрослости. Женщин, ориентированных на замужество и воспитание детей, в большей степени начинают привлекать профессиональные цели. В то же время те, кто отдавал свои силы работе, как правило, направляют их в лоно семьи и брака [10].

Переживая нормативный кризис взрослости, человек ищет возможность укрепления своей ниши во взрослой жизни, подтверждения своего статуса взрослого: он хочет иметь хорошую работу, стремится к безопасности и стабильности. Человек еще уверен в том, что возможно полное воплощение его надежд и чаяний, и готов усердно работать для этого.

Новообразованием нормативных кризисов взрослости, по Е. Л. Солдатовой, является изменение структуры эго-идентичности, когда в соответствии с возрастными задачами актуализируются определенные свойства эго-идентичности. Возрастные задачи ранней взрослости обычно связывают с профессионализацией, созданием семьи, разотождествлением с родительской семьей, вхождением в социум и культуру, становлением мировоззрения, духовности и отношения к себе. Новообразованием этого периода является принятие своих чувств и доверие к своим эмоциональным проявлениям – достижение эмоциональной зрелости [15].

Период ранней взрослости является центральным в логике развития эго-идентичности, он завершается кризисом 30 лет, который связан с принятием себя настоящего, осознанием ценности «быть собой», собственным выбором личностью направлений саморазвития. Новообразованием этого кризиса является осознанная система ценностей и сформированная индивидуальная структура эго-идентичности.

Итак, в результате исследования сделаны следующие **выводы**:

1. В науке сложилось несколько психологических традиций в исследовании феномена идентичности: символический интеракционизм, психоаналитический подход и когнитивно-ориентированная психология. В отечественной психологии на развитие теории возрастных кризисов оказала серьезное влияние культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. В рамках этих направлений накоплен обширный методологический и текстологический материал. Рассмотренные подходы взаимодополняют друг друга, выделяя в качестве объекта исследования различные аспекты идентичности.

2. Идентичность субъекта определяется самоидентификациями в сфере сущего и социального, т. е. предполагает как отождествление с социальной общностью, так и собственными потребностями и ценностями. В этом заключается неразрывное единство социальной и личностной идентичности.

Идентичность является динамической структурой, которая развивается на протяжении всего жизненного пути человека. Развитие идентичности нелинейно и неравномерно и в своем становлении претерпевает ряд кризисных периодов – кризисов идентичности. В зрелом возрасте кризис идентичности

уменьшению, а в ряде случаев к прекращению попыток самостоятельного выхода из возникших затруднений, к формированию тревожного отношения к любой ситуации общения.

Антисоциальная личность как субъект затрудненного общения наделена особенностями, которые делают невозможным установление подлинного контакта, сокращение психологической дистанции, развитие глубоких межличностных отношений и удовлетворение базовых социальных потребностей, что деформирует развитие личности, разрушает ее внутренний мир и связи с внешним миром.

Антисоциальная личность как субъект затрудненного общения – это многогранный феномен, и ему могут быть свойственны отклонения во всех основных составляющих общения: поведенческой, аффективной и когнитивной, а также в ценностно-смысловой сфере. Эти четыре составляющие являются предметом нашего исследования.

Особенно значимым является изучение проблемного общения у подростков [7, 9].

Основой нашего исследования являлось предположение о том, что нормализация затрудненного общения у антисоциальных подростков будет более успешной, если в данном процессе использовать индивидуальные и групповые психологические средства, позволяющие изменить продуктивность поведенческого, эмоционального, ценностно-смыслового и когнитивного компонентов общения.

К психологическим средствам нормализации затрудненного общения антисоциальных подростков можно отнести групповые (социально-психологический тренинг, методы гештальт-подхода в формате групповой тренинговой работы) индивидуальные (интервью, музыкотерапия) средства.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46» г. Ишима Тюменской области. В исследовании приняли участие 175 подростков в возрасте 14 – 17 лет с затрудненным общением, поступивших на первый курс после окончания девятого класса общеобразовательной школы. Экспериментальная группа составила 92 человека, контрольная – 83.

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовались следующие методики: «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова; «Многофакторный личностный опросник FPI» в разработке А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской; «Тест суждений изучения общительности личности» А. И. Крупнова; «Шкала принятия других» Фейя и «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла [8]; «Методика определения уровня субъективного контроля» (УСК) [1]; комплекс психодиагностических методик, исследующих индивидуальные особенности и поведение антисоциальной личности: «Персональный автопортрет личности» в разработке

18. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 359 с.

19. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 159.923

Л. И. Бочанцева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НОРМАЛИЗАЦИИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Затрудненное общение как никакой другой феномен представлен в структуре социально-психологической проблематики довольно пестрым сводом разнообразных (иногда довольно противоречивых) сведений о его особенностях, причинах возникновения, механизмах развития и функциях. Пристальное внимание ученых к сфере затрудненного общения объясняется сложностью феномена, многогранностью его форм и сфер проявления.

Теоретической базой для проведения экспериментального исследования стала психология речевого воздействия, восходящая к А. Н. Леонтьеву [10] и Л. С. Выготскому [5], и наиболее полно представленная в трудах А. А. Леонтьева [11], Е. Ф. Тарасова [14] и др., а также труды В. А. Лабунской [8, 9], Б. Д. Парыгина [15], Н. Д. Твороговой [15, 16], Е. В. Цукановой [17], В. Н. Куницыной [6, 7], Б. Ф. Ломова [12], А. А. Бодалева [3, 4] и др., исследующие психологию затрудненного общения.

Согласно В. А. Лабунской, Ю. А. Менджерицкой и Е. Д. Бреус, «затрудненное общение необходимо рассматривать в нескольких плоскостях:

– в качестве социально-психологического феномена, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения;

– как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной модели общения и реально протекающего процесса;

– как явление субъективное, заявляющее о себе в различного рода переживаниях человека, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д.» [8].

Под затрудненным общением мы понимаем все виды и формы общения (от межличностного до межгруппового), которые приводят к деструктивным изменениям поведения партнеров и общностей, к непрерывно-прерывным контактам между ними, вплоть до отказа от общения, к снижению уровня осознания причин трудностей в общении, к

По расчетам ранговой корреляции Спирмена (r_s) мы выявили корреляционные связи между шкалами, использованными в исследовании, и закономерности, раскрыли смысл полученных связей.

Приведем для примера анализ содержательной характеристики эмоционального компонента затрудненного общения – «раздражительность» по методике «Многофакторный личностный опросник FPI» А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской. Корреляционная плеяда представлена графически на рисунке. Раздражительность как эмоциональный компонент затрудненного общения в достаточно высокой степени связана со шкалами агрессивности, акцентуациями характера, авантюрным, праздным и агрессивными типами личности, нервно-психической неустойчивостью (НПН) и эксплозивной формой (ЭФ). Все эти шкалы связаны прямо пропорциональной зависимостью, т. е. между ними существует положительная корреляция, следовательно, чем выше у индивида показатели по этим шкалам, тем выше уровень его раздражительности.

Рис. Схема корреляционных связей компонента «раздражительность»

Примечание. Здесь и далее: *** высокий уровень значимости ($P \leq 0,001$);

** средний уровень значимости ($P \leq 0,01$);

* низкий уровень значимости ($P \leq 0,05$)

Обратная зависимость обнаружена между переменной «уровень эмпатии» и другими шкалами используемых методик. Чем выше у личности уровень эмпатии, тем ниже агрессивность, проявления некоторых черт акцентуаций характера и др.

Ответственно-великодушный тип межличностных отношений как поведенческий компонент затрудненного общения связан обратной зависимостью с такими акцентуациями характера, как гипертимный, epileптоидный, истероидный и неустойчивый, авантюрным типом личности, НПН и ЭФ. Независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный типы межличностных отношений положительно коррелируют с вышеперечисленными показателями. Чем выше проявления этих типов у личности, тем сильнее выражены агрессивность, НПН и акцентуации характера.

Агармонические переменные (аэргичность, астеничность, экстермальность, эгоцентричность и др.), составляющие когнитивный компонент затрудненного общения, и показатели, определяющие антисоциальное поведение личности (агрессивные формы поведения), а также особенности праздного и агрессивного типов личности показали прямую зависимость между переменными. Обратная зависимость была выявлена между астеничностью и негативизмом.

Шкалы «Общая интернальность», «Интернальность производственных отношений», «Интернальность семейных отношений», «Интернальность



Дж. М. Олдхэма и Луи Б. Морриса [2]; «Патохарактерологический диагностический опросник ПДО» А. Е. Личко; «Характерологические акцентуации личности и нервно-психическая неустойчивость» А. А. Карелина; «Методика агрессивного поведения» А. Басса и А. Дарки [2].

При обработке полученных данных использовались методы математической статистики, включающие в себя коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s), t-критерий Стьюдента и факторный анализ для выявления внутренней структуры используемых шкал (метод главных компонент). Статистическая обработка данных исследования проводилась с использованием пакета программ Statistica 6.0.

Экспериментальное исследование было организовано следующим образом: на первом этапе проведено измерение исходного уровня затрудненного общения в его поведенческом, эмоциональном, когнитивном и ценностно-смысловом аспектах во всей выборке (175 чел.); на втором этапе группа была поделена на экспериментальную (92 чел.) и контрольную (83 чел.) с помощью процедуры рандомизации. С членами экспериментальной группы проведена психокоррекционная работа по нормализации затрудненного общения антисоциальных подростков индивидуальными и групповыми средствами. На третьем этапе члены экспериментальной и контрольной группы снова прошли психодиагностическое исследование с помощью тех же самых методик.

агрессивности, агрессивной мотивацией, индексом враждебности, НПН и ЭФ, типами акцентуации характера и типами личности, т. е. между ними существует отрицательная корреляция, следовательно, чем выше у индивида общая интернальность, интернальность производственных отношений, интернальность семейных отношений и интернальность межличностных отношений, тем ниже уровень физической, косвенной, вербальной агрессии, негативизма, индекса агрессивности, агрессивной мотивации, индекса враждебности, НПН, ЭФ. Этот вывод касается и гипертимного, эпилептоидного, неустойчивого, истероидного типов акцентуации характера, авантюрного и агрессивного типов личности.

Таким образом, **чем сильнее выражена антисоциальность испытуемого, тем чаще он испытывает барьеры, препятствия в общении, которое начинает носить характер затрудненного.** Взаимоотношения с другими людьми у таких подростков сопровождаются эгоцентрической направленностью, недоверием к себе, людям и миру, авторитарным стилем общения, отсутствием содействия в удовлетворении социальных потребностей других, эмоциональной холодностью, частой сменой настроения, вспыльчивостью, преобладанием эмоций злости, враждебности и агрессивности, апатией, несбалансированностью саморегуляции, низким самоконтролем и уровнем эмпатии, слабостью «Я» и др. Последствиями такого общения подростков являются трения, сбои, конфликты, а результат – недостигнутая цель, неполучение желаемого результата.

Кроме того, были выявлены гендерные различия внутри группы: у девушек в целом отмечается более высокий уровень развития эмпатии, доброжелательности, принятия других, они более прямолинейны в общении, преобладает астеничность, экстернальность, эгоцентричность; у юношей отмечается более высокий уровень общительности, повышенная возбудимость, эмоциональная лабильность (частые колебания настроения), раздражительность, недостаточная саморегуляция, открытость, спонтанная агрессивность по сравнению с девушками. В табл. 1 представлены показатели затрудненного общения антисоциальных подростков с учетом гендерных отличий в поведенческом, эмоциональном, ценностно-смысловом и когнитивном компонентах общения и показатели антисоциальности.

Таблица 1

**Гендерная специфика показателей затрудненного общения
подростков с антисоциальным поведением**

Экспериментальное исследование подтвердило предположение о том, что если в психокоррекционном процессе использовать адекватные индивиду-

межличностных отношений» (ценностно-смысловой компонент затрудненного общения) связаны обратной зависимостью с такими переменными, как физическая, косвенная, вербальная агрессия, негативизмом, индексом

Показатель	Юноши	Девушки
Показатель-субкоррелянт ЗО		
Стойкая агрессия	4,03409	3,7011
Резкая агрессия	4,33227	4,40230
Общая жесткость	4,37500	4,09193
Эмоциональная жесткость	3,84344	3,31724
Прямой инстинктивно-агрессивный тип	8,15909	8,38421
Сотрудничать при эмоциональном типе	4,59091	4,43478
Сотрудничать при инстинктивном типе	4,90909	3,19540
Экстраверсия-субкоррелянт ЗО		
Раздражительность	4,18182	4,22989
Защитчивость	4,43182	4,70113
Открытость	4,43591	4,28734
Уровень инстинктов	27,5114	33,2414
Контрастивно-субкоррелянт ЗО		
Шкала противник другим	37,5348	41,5747
Шкала доброты к другим	3,42500	4,22989
Агрессивность	31,0000	34,1549
Адаптивность	38,8750	43,0984
Экстрактивность	44,4250	49,0392
Эмпатия	38,5000	43,7843
Скандальность	31,0000	34,1549
Ценностно-смысловой субкоррелянт ЗО		
Общая жесткость	2,98844	3,12444
Истинная жесткость и общая жесткость	3,45909	3,48274
Истинная жесткость и пропуск деловых отношений	3,73844	3,85037
Истинная жесткость и общительность	3,72727	3,71244
Показатели АП		
Адаптивность	9,48844	9,33333
Противоположность	4,88434	7,04398
Агрессивность	7,88434	7,44828
Физическая агрессия	4,92043	4,73842
Вербальная агрессия	7,31818	7,04398
Косвенная агрессия	3,44773	3,59770
Негативизм	4,21391	4,29883
Раздражительность	3,80482	3,38421
Позерство	3,72727	3,40920
Сброс	3,57953	3,70113
Чуждость	3,41344	4,33172
Истинная агрессивность	19,8844	19,4023
Агрессивность по инерции	20,0114	19,3908
Истинная агрессивность	11,3048	11,2874
Неравнодушность как чувство	42,4477	42,2413
Экстремизм	18,2414	14,7012
Гендерная жесткость	14,9432	14,4207
Экстремизм	14,7727	14,1839
Истеричность	14,8294	17,9081
Нуждаемость	10,1134	10,4828

Примечание. ЗО- затрудненное общение; АП – антисоциальное поведение.

Анализ полученных данных показал, что результативность психокоррекционных мероприятий зависит от вида применяемых средств воздействия. Сопоставление результатов между индивидуальными и групповыми средствами выявляет достоверное увеличение показателей интернальности, открытости, уровня эмпатии, а также снижение показателей спонтанной, реактивной агрессивности, эмоциональной лабильности, азэргичности, астеничности, осведомленности в результате применения группового воздействия.

Проведенный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что психологическое воздействие на нормализацию затрудненного общения антисоциального подростка более эффективно при использовании групповых

Показатели	Индивидуальные средства воздействия		Групповые средства воздействия	
	музыка-терапия	интервью	СПТ	гештальт-подход
1	2	3	4	5
Поведенческий компонент ЗО				
Спонтанная агрессивность	16,83*	19,03**	30,01*	15***
Реактивная агрессивность	13,23*	34,00*	29,56*	13,61***
Общительность	21,64	56,31	45,67	46,97
Эмоциональная лабильность	23,07	83,12	38,92	27,00**
Прямомысленно-агрессивный тип МО	27,39	102,00	37,59	56,84
Сотрудничающе-конвенциональный тип МО	39,33	36,93	56,07	50,13
Ответственно-веприходущий тип МО	27,55	47,27	47,82	58,27
Спонтанная агрессивность	18,74	57,05	49,94	48,96
Эмоциональный компонент ЗО				
Раздражительность	12,06	22,63**	21,36*	35,87*
Застенчивость	24,97	54,47	38,04	43,25
Открытость	16,78*	33,07*	28,41*	41,00*
Уровень эмпатии	10,05*	11,83***	26,58*	23,98**
Когнитивный компонент ЗО				
Шкала принятия других	11,44*	35,01*	30,00*	40,73*
Шкала доброжелательности	17,01*	29,99*	25,74*	27,00**
Азэргичность	22,63	34,62*	47,09	25,37**
Астеничность	25,41	30,55*	39,25	26,65**
Экстернальность	21,85	45,09	34,53	47,86
Эгоцентричность	27,00	48,34	31,84	53,34
Осведомленность	20,09	56,00	29,54*	21,62**

альные и групповые психологические средства, то это позволит изменить

1	2	3	4	5
Ценностно-смысловой компонент ЭО				
Общая интернальность	17,00*	20,45**	21,98*	38,83*
Интернальность в семейных отношениях	14,02*	33,09*	53,08	41,00*
Интернальность в производственных отношениях	37,57	45,00	30*	39,51*
Интернальность в межличностных отношениях	28,33	36,63	29,45*	38,77*
Показатели антисоциального поведения				
Авантюрный тип	23,55	45,06	51,63	47,85
Праздный тип	24,12	39,98	43,61	51,07
Агрессивный тип	10,59*	35,00*	24,06*	27,00**
Физическая агрессия	14,06*	30,00*	27,02*	23,51**
Вербальная агрессия	17,02*	22,44**	29,38*	40,98*
Косвенная агрессия	12,38*	19,04**	30,02*	26,53**
Негативизм	35,01	68,48	44,32	52,08
Раздражение	86,00	57,56	29,87	23,56**
Подозрительность	38,00	95,33	46,89	51,36
Обида	20,67	43,06	47,17	47,62
Чувство вины	39,85	33,30*	23,75*	40,25*
Индекс агрессивности	12,96*	7,12***	22,96*	12,56***
Агрессивная мотивация	10,88*	9,05***	19,88*	27,00**
Индекс враждебности	11,64*	10,50***	21,64*	26,74**
Нервно-психическая неустойчивость	9,85*	7,88***	19,85*	7,53***
Экспозивная форма	17,00*	34,52*	30,00*	26,51**
Гипертимный тип	56,50	35,02*	86,00	41,00*
Эпилептоидный тип	32,98	46,26	38,00	40,98*
Истероидный тип	29,01	65,98	20,67	47,53
Неустойчивый тип	28,16	46,14	39,85	35,64*

продуктивность поведенческого, эмоционального, ценностно-смыслового и когнитивного компонентов затрудненного общения антисоциальной личности (табл. 2).

Таблица 2

Оценка достоверности различий показателей затрудненного общения до и после индивидуальных и групповых средств воздействия

(гештальт-подхода в формате групповой тренинговой работы) и индивидуальных (интервью) методов коррекции.

Оценка результатов выполненной работы указывает на положительное влияние использованных нами средств психологического воздействия на нормализацию затрудненного общения подростков и ослабление проявлений антисоциальности. Однако эффективность его зависит не только от способа воздействия, но и от таких факторов, как степень выраженности затрудненного общения, личностных качеств испытуемых, от степени выраженности ее антисоциальности, от степени социализации личности и т. д.

С целью более наглядного и лаконичного представления данных был проведен факторный анализ с помощью метода главных компонент (поворот варимакс). Факторный анализ проводился по 42 переменным затрудненного общения личности и шкалам, определяющим антисоциальное поведение личности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты факторного анализа

Окончание таблицы 3

В первый фактор вошли с наибольшими факторными весами шкалы: гипертимный тип (0,935), эпилептоидный тип (0,914), реактивная агрессивность (0,898), раздражительность (0,891), истероидный тип (0,878), неустойчивый тип (0,869), НПП (0,814), спонтанная агрессивность (0,878),

Показатели	Факторы				
	I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5	6
Спонтанная агрессивность	0,87890	0,100273	0,035510	0,133975	0,021806
Раздражительность	0,89172	0,017246	0,032367	0,088542	-0,079880
Общительность	-0,10388	-0,121669	0,064708	0,554266	0,029092
Реактивная агрессивность	0,89837	-0,053906	0,013399	0,003726	-0,024133
Застенчивость	0,51742	-0,146062	0,128764	0,307651	0,018797
Открытость	0,21177	-0,067598	0,331261	0,172817	0,245870
Эмоциональная лабильность	0,70095	0,095507	0,230562	0,183068	0,088005
Авантюризм	0,77629	0,142360	0,147115	0,218345	0,054360
Праздный тип	0,13723	0,421770	0,255996	0,217265	0,045364
Агрессивный тип	0,34288	0,210854	0,259994	0,506897	0,113361
Физическая агрессия	0,68439	0,002126	0,310541	-0,012815	-0,000736
Вербальная агрессия	0,44971	-0,058173	0,519090	0,262155	-0,078345
Косвенная агрессия	0,46620	-0,184369	0,118676	0,106184	0,361204
Негативизм	-0,19375	-0,012350	0,025046	0,145704	0,271420
Раздражение	0,23849	-0,020251	0,634191	0,207291	0,031338
Подозрительность	0,04229	0,017796	0,618453	0,014626	-0,126584
Обида	0,09741	0,045636	0,621821	-0,177959	-0,017506
Чувство вины	-0,10474	0,212972	0,220032	-0,363607	0,108965
Индекс агрессивности	0,74021	-0,092888	0,464104	0,161482	0,087949
Агрессивная мотивация	0,59252	-0,024767	0,657731	0,185261	-0,008590

прямолинейно-агрессивный тип (0,780), авантюрный тип (0,776), индекс

1	2	3	4	5	6
Индекс враждебности	0,08916	0,038504	0,847260	-0,100053	-0,097156
НПН	0,81479	-0,015399	0,154597	-0,108676	0,071777
Эксплозивная форма	0,48843	0,028055	0,130516	0,075745	-0,003582
Гипертичный тип	0,93537	0,044200	-0,003634	-0,014825	0,008962
Эпилептоидный тип	0,91436	-0,005909	-0,009668	-0,028923	-0,007954
Истероидный тип	0,87850	0,071012	0,092540	-0,028342	-0,010178
Неустойчивый тип	0,86974	-0,021645	0,011096	-0,061951	-0,003359
Принятие других	-0,77630	-0,048288	-0,028054	0,044228	0,066996
Доброжелательность	-0,67146	-0,061129	0,006209	-0,117444	0,051932
Прямолинейно-агрессивный тип	0,78058	-0,032732	0,084525	-0,083961	-0,001338
Сотрудничающе-конвенциальный тип	0,21662	0,040355	0,028533	-0,108037	0,038519
Ответственно-великодушный тип	-0,21264	-0,226392	0,064723	-0,089191	0,170129
Уровень эмпатии	-0,81243	-0,017966	-0,026817	-0,006174	0,011999
Общая интернальность	-0,30193	-0,002043	-0,002798	0,041035	0,227142
Интернальность в семейных отношениях	-0,72050	0,003153	-0,064514	0,121695	-0,089634
Интернальность в производственных отношениях	-0,62057	-0,081942	0,048301	0,044962	-0,034460
Интернальность в межличностных отношениях	-0,62378	-0,016693	0,066927	0,107560	0,093931
Аэричность	0,02175	0,002529	0,053238	0,154252	0,376632
Астеничность	0,01443	0,041275	-0,035482	-0,019153	0,797645
Экстернальность	0,03947	0,131225	-0,023225	-0,054624	0,689678
Эгоцентричность	0,04959	0,033909	-0,158092	0,004014	0,724793
Осведомленность	0,02459	-0,023941	0,143073	0,106611	0,249347

агрессивности (0,740), эмоциональная лабильность (0,700). Уровень эмпатии (-0,812), шкала принятия других (-0,776), интернальность в семейных отношениях (-0,720) коррелируют с обратным знаком, следовательно, мы имеем такую особенность затрудненного общения антисоциальной личности, как раздражительность, агрессивность, несдержанность, нестабильность и др. Третий фактор содержит шкалу индекс враждебности (0,847), а пятый – астеничность (0,797) и эгоцентричность (0,724). Таким образом, факторные нагрузки переменных, вошедших в каждый фактор, достаточно большие, они варьируют от 0,720 до 0,935, что свидетельствует о достаточно высокой корреляции между факторами и шкалами, вошедшими в каждый фактор.

В ходе исследования мы доказали, что затрудненное общение является динамической характеристикой, вследствие чего возможна его

13. **Парыгин, Б. Д.** Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия: сб. статей / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена / под ред. Б. Д. Парыгина. – Л.: ЛГПИ, 1975. – Вып. 3. – С. 3 – 13.

14. **Тарасов, Е. Ф.** Место речевого общения в коммуникативном общении // Национально-культурная специфика речевого поведения: сб. статей / АН СССР. Ин-т языкознания / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1977. – С. 67 – 95.

15. **Творогова, Н. Д.** Измерение техники общения // Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика: учеб. пособие / под ред. И. Ю. Беляковой – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 27 – 48.

16. **Творогова, Н. Д.** Общение: диагностика и управление / Н. Д. Творогова. – М.: Смысл, 2002. – 246 с.

17. **Цуканова, Е. В.** Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – Киев: Вища школа, 1985. – С.11.

УДК 372.016: 51+378

Л. Н. Яковлева

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В условиях совершенствования организации учебного процесса в высшей школе, в контексте личностно-ориентированного образования в целом, вопрос дифференциации обучения математике является актуальным.

Основным фактором, определяющим проблему нашего исследования, является снижение престижа сельскохозяйственных профессий в обществе, следствием которого выступает слабая математическая подготовка и общий уровень познавательной активности абитуриентов. Поэтому развитие индивидуальных математических возможностей студентов требует внесения существенных изменений в учебный процесс и создания определенных педагогических условий.

В естественно-научном цикле фундаментального образования учебная дисциплина математика занимает важное место в подготовке будущих инженеров и агрономов. Основной целью обучения математике является развитие у выпускников сельскохозяйственной специальности способности творчески и продуктивно использовать в профессиональной деятельности современный математический аппарат. Предполагаемый уровень математической подготовки, т. е. прочные знания основных математических фактов, в данных условиях требуют применения методов дифференциации

нормализация посредством использования индивидуальных (музыкотерапия и интервью) и групповых методов психологического воздействия (социально-психологический тренинг и гештальт-подход в формате групповой тренинговой работы). Их эффективность доказана экспериментально. Выявлено, что в рамках каждого из компонентов затрудненного общения: поведенческого, эмоционального, ценностно-смыслового и когнитивного существуют гендерные отличия между испытуемыми.

Таким образом, своевременное и системное использование психологических средств нормализации затрудненного общения антисоциальной личности способствует достижению оптимального его уровня и ослаблению антисоциальности.

Библиографический список

1. **Бажин, Е. Ф.** Метод исследования субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3 (5). – С. 32 – 37.
2. **Батаршев, А. В.** Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения / А. В. Батаршев. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 320 с.
3. **Бодалев, А. А.** Личность и общение: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – Изд. 2-е, перераб. – М.: МПА, 1995. – 328 с.
4. **Бодалев, А. А.** Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5, 6. – С. 65 – 70.
5. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 520.
6. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – С. 12, 14, 61, 502 – 504, 506, 512.
7. **Куницына, В. Н.** Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики: сб. статей / Санкт – Петербург. гос. ун-т / под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1995. – С.82 – 92.
8. **Лабунская, В. А.** Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288с.
9. **Лабунская, В. А.** Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В. А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С.14 – 22.
10. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – С. 584.
11. **Леонтьев, А. А.** Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии: сб. статей / АН СССР. Ин-т психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1975. – С. 109, 112.
12. **Ломов, Б. Ф.** Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии: сб. статей / АН СССР. Ин-т психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1975. – С. 124 – 125.

обучения» и «технологический подход в обучении». Г. К. Селевко считает, что термин «педагогические технологии» имеет разнообразные трактовки в литературе, но наиболее часто он употребляется в значении «науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и результатов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения». Также он отмечает, что если пользоваться понятием педагогической технологии как целостным «содержательным обобщением» возможного способа педагогической деятельности, то она должна включать в себя такие обязательные структурные компоненты: концептуальный, содержательный и процессуальный. Концептуальная часть технологии – это научно обоснованные идеи, гипотезы, принципы, предопределяющие конструирование учебного процесса. Содержательная часть технологии включает в себя цели обучения, определяемые из уровня познавательных способностей обучающихся и т. д. Процессуальная часть технологии – это реализация разработанных методических рекомендаций в практике преподавания [7].

На основе вышеотмеченных положений психолого-педагогических исследований можно сделать вывод, что идеи дифференциации и индивидуализации входят в вузовский учебно-воспитательный процесс. Это может способствовать совершенствованию и развитию эффективности процесса обучения в целом. Таким образом, теоретическая основа разработки модели ИМВ в процессе дифференциации обучения математике в высшей школе в условиях сельской местности становится необходимой.

При дифференциации обучения математике в высшей школе можно основываться на точке зрения И. Э. Унт. Она под дифференциацией понимает «такой учет индивидуальных особенностей, при котором обучающиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения». Такого же мнения также придерживаются В. М. Монахов, Е. С. Рабунский и А. А. Бударный. В частности А. А. Бударный отмечает, что обучение можно дифференцировать:

– по характеру индивидуальных, психолого-педагогических особенностей обучаемых (способностей, склонностей, интересов, мотивов учения, подготовленности к обучению и т. д.);

– по способу организации познавательной деятельности обучаемых (фронтальное, групповое, индивидуальное обучение и их всевозможные сочетания);

– по элементам системы управления учебным процессом (обучение проводится по разным планам и программам, используя различные формы организации учебного процесса, методы и средства обучения) [2, 8].

С учетом данных положений и существующих моделей педагогических систем (И. Ф. Харламов, Е. М. Лысенко) **мы построили логику развития ИМВ студентов на основе дифференциации обучения математике в**

учетом индивидуальных возможностей студентов.

С данной точки зрения, разработка модели развития индивидуальных математических возможностей (ИМВ) студентов через дифференциацию обучения в высшем сельскохозяйственном учебном заведении в условиях сельской местности может способствовать повышению эффективности организации учебной деятельности.

При разработке модели ИМВ мы основывались на теоретических основах психолого-педагогических исследований по данной проблеме. Так, в психолого-педагогической литературе известны работы А. Л. Бударного, Л. С. Выготского, А. А. Кирсанова, А. Н. Леонтьева, М. А. Мартыновича, Е. С. Рабунского, И. Э. Унт и др.

Интересной и значимой для изучения данной проблемы является концепция «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского, где в умственном развитии личности выделяют два уровня: актуальный, т. е. достигнутый к настоящему моменту, и потенциальный, связанный с зоной ближайшего развития. основополагающими положениями выступают и принципы развивающего обучения (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). Так, развивающее обучение решает проблему развития мышления, чтобы стимулировать развитие наследственных данных личности студентов. Например, через технологии развивающего обучения можно создать основы для организации дифференциации учебной деятельности в вузе в условиях сельской местности [3, 4].

В частности, А. Л. Бударный определяет индивидуализацию обучения как систему управления познавательной деятельностью учащихся с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. В работе З. Т. Кокоевой в контексте данной проблемы даются особенности индивидуализации обучения в высшей школе сельскохозяйственного профиля. Здесь индивидуальность рассматривается как одно целое, воплощающее в себе общие черты, присущие индивиду как представителю биологического вида, а также особые признаки, которые свойственны ему как представителю человеческого общества и субъекту деятельности. Далее автор отмечает, что индивидуальность человека состоит в том, что каждый индивид неповторим и в то же время каждый человеческий индивид – это отдельный самобытный мир, сохраняющий относительную самостоятельность. Следует отметить, что проблемы индивидуализации и дифференциации недостаточно полно рассматриваются в опыте организации педагогической деятельности в высшей школе. Так, например Е. М. Лысенко отмечает, что в последние годы в системе вузовского образования теоретически осмысливаются и реализуются на практике дифференцированного обучения идеи модульной технологии обучения с рейтинговой системой контроля знаний студентов при наличии индивидуального кумулятивного индекса [2, 5, 6].

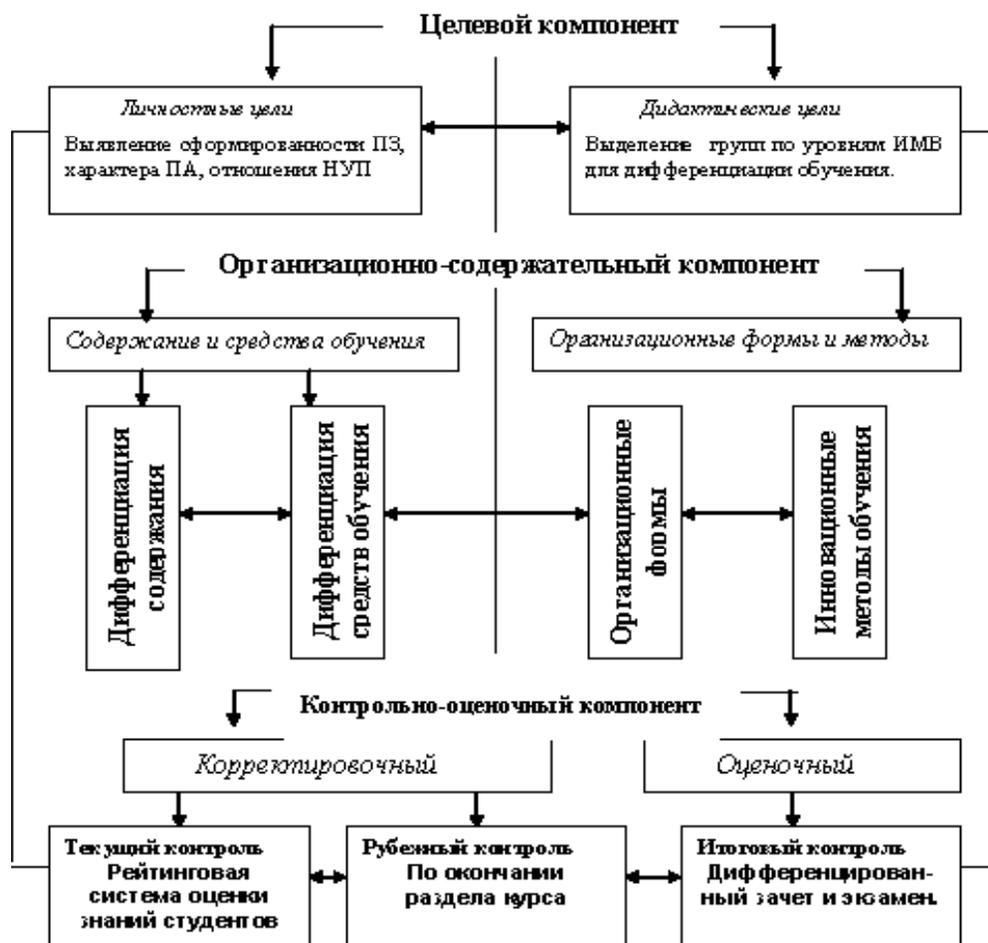
В современной зарубежной и отечественной практике организация и осуществление учебного процесса связаны с понятиями «технологии

Разработанная как диагностируемая единица, ИМВ характеризует уровень оптимальности и достоверности развития индивидуальных возможностей студентов. При этом студенты могут переходить из одного уровня ИМВ на другой, в зависимости от изменения структурных показателей в процессе обучения.

К разработанной педагогической модели «Развитие ИМВ студентов на основе дифференциации обучения математике в высшей школе в условиях сельской местности» предъявляются следующие психологические требования к деятельности, формирующей и развивающей способности:

- творческий характер деятельности;
- оптимальный уровень трудности выполняемой деятельности;
- поддержание интереса к данному виду деятельности или к данной дисциплине.

Таким образом, ИМВ студентов можно представить в виде схемы, со-



стоящей из компонентов ПЗ, ПА и НУП (рис. 2).

высшей школе в условиях сельской местности. При разработке модели были рассмотрены целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-корректировочный, оценочно-результативный компоненты системы, сформулированные вышеуказанными авторами. В рамках нашего исследования были отобраны целевой, организационно-содержательный и контрольно-оценочный компоненты как наиболее соответствующие его задачам структурные элементы педагогической системы (рис. 1).

Рис. 1. Модель развития ИМВ

Целевой компонент интегрирует в себе личностные и дидактические цели. Личностные цели подразумевают выявление сформированности ПЗ студентов, их отношения к учебной деятельности и характера познавательной активности. Дидактические цели предполагают выделение гомогенных групп студентов, сходных по уровню развития ИМВ, и дифференциацию образовательного процесса. **Организационно-содержательный** компонент, который включает содержание и средства обучения, а также организационные формы и методы, способствует достижению конечного результата в модели развития ИМВ студентов. **Контрольно-оценочный компонент** определяет конечные результаты по формам: текущий, рубежный, итоговый.

ИМВ студентов – это психолого-педагогический диагностируемый показатель, который включает в себя три компонента: предметные знания (ПЗ), познавательную активность (ПА) и направленность на учебный процесс (НУП). Уровень ИМВ – это количественный и качественный показатель, который характеризует индивидуальные возможности студентов, где под индивидуальными возможностями понимают базовый потенциал учебных и специальных умений студентов.

ПЗ как диагностируемый показатель будет оцениваться по четырехбалльной системе – от удовлетворительного до отличного. Изучение математических знаний желательно провести поэтапно: с анализа предметных оценок в выпускных аттестационных документах, оценок за вступительные испытания и оценок по результатам входного контроля. ПА личности характеризует тягу к приобретению новых знаний, к повышению учебных, профессиональных и научно-творческих возможностей. Уровень ПА оценивается по характеру выраженности (высокая – средняя – слабая). Соглашаясь с мнением Ю. К. Бабанского, определяем НУП как настрой на занятия [1]. Уровень НУП варьирует от отрицательного до положительного отношения.

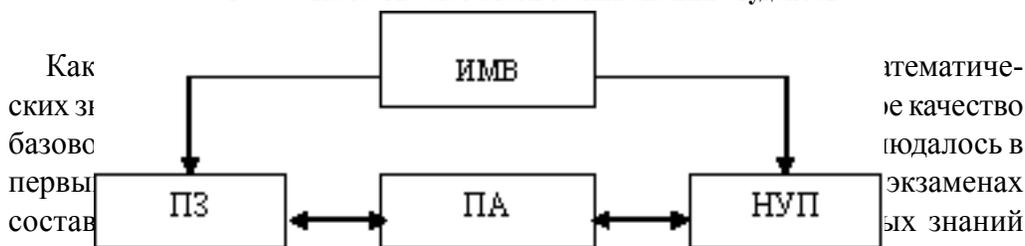
Таким образом, в систему вузовского образования мы считаем необходимым включить такие формы и методы трансляции знаний, которые смогли бы привить умения активно использовать информацию, самообучение и творческую деятельность. Данные формы и методы обучения активизируют познавательную деятельность обучающихся и прививают им соответствующие базовые ПЗ.

2-й уровень – ниже среднего, учебно-ориентированный уровень ИМВ: удовлетворительные ПЗ, средняя ПА и положительная НУП – $\langle Z_2; P_2; Y_3 \rangle$;

3-й уровень – средний, репродуктивный уровень ИМВ: хорошие ПЗ, средняя ПА и нейтральная НУП – $\langle Z_2; P_2; Y_2 \rangle$;

4-й уровень – высокий, предметно-творческий уровень ИМВ: отличные ПЗ, высокая ПА и положительная НУП – $\langle Z_3; P_3; Y_3 \rangle$.

Рис. 3. Качество математических знаний студентов



Как отмечается в 2001 г., когда впервые начали практиковать единый государственный экзамен (ЕГЭ). В последующие годы наблюдалась тенденция к повышению качества с 35 до 40%.

Математические знания студентов первого курса начинают улучшаться с 2001 г., когда начали применяться экспериментальные формы и методы дифференциации обучения в организации учебного процесса. Наивысшие результаты (65% качества) отмечаются в 2002 г., что подтверждает эффективность влияния курсов выравнивания для первокурсников.

Анализ качества математических знаний студентов второго курса показывает более динамичные изменения, которые колеблются в пределах от 40 до 50%. Такие разные результаты данных первого и второго курса можно

i – сформированность ПЗ	j – характер ПА	k – тип НУП
1 – удовлетворительно	1 – слабый	1 – отрицательный
2 – хорошо	2 – средний	2 – нейтральный
3 – отлично	3 – высокий	3 – положительный

Кроме того, при анализе педагогического обеспечения индивидуализации и дифференциации обучения студентов математике на основе разработанной модели мы получили связь, показывающую соответствие между задачами исследования и педагогическими условиями, обеспечивающими оптимальное развитие ИМВ студентов (таблица).

Таблица

Взаимосвязь задач исследования и педагогических условий развития ИМВ

Таким образом, результаты теоретического и практического анализа поставленной проблемы исследования индивидуализации и дифференциации обучения математике в высшей школе в условиях сельской местности способ-

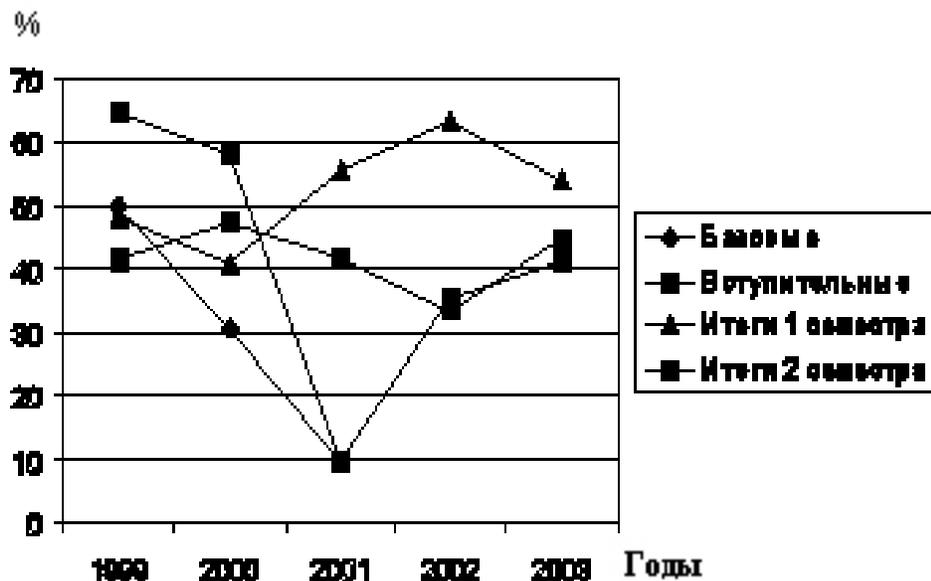


Рис. 2 Схема формирования ИМВ

По ходу реализации разработанной схемы мы пришли к выводу, что уровень ИМВ студентов можно оформить в виде матрицы $\langle Z_i; P_j; Y_k \rangle$, элементы которой представляют собой следующие критерии оценки ИМВ: Z_i – ПЗ, P_j – ПА, Y_k – НУП.

Индексы элементов матрицы, по нашему мнению, могут определять сформированность ПЗ, характер ПА и типы НУП, которые можно представить в следующем виде:

На основе определенных критериев можно выделить следующие уровни ИМВ:

1-й уровень – низкий, предметно неориентированный уровень ИМВ: удовлетворительные ПЗ, слабая ПА и отрицательная НУП – $\langle Z_1; P_1; Y_1 \rangle$;

1999. – 150 с.

6. Лысенко Е. М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Лысенко. – Саратов, 1998. – 200 с.

7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народ. образование, 1998. – 256 с.

Задачи исследования	Педагогические условия
Анализ состояния теории и практики дифференциации и индивидуализации обучения студентов	Введение индивидуализации через дифференциацию процесса обучения математике в вузе. В качестве основного показателя было разработано и введено в практику учебного процесса ИМБ студентов
Выявить возможности программ, учебных и методических пособий в связи с исследуемой проблемой	Содержание обучения приводится в соответствие с принципом дифференциации и должно быть специально структурировано с учетом развития индивидуальных возможностей каждого студента
Разработать модель системы педагогического обеспечения развития индивидуальных возможностей студентов на основе дифференциации обучения математике в вузе	Создана модель дифференциации обучения математике как основополагающего условия, ведущего к более интенсивному развитию индивидуальных возможностей студентов
Экспериментально проверить эффективность разработанной модели по дифференциации обучения математике в вузе как процесса оптимизации развития индивидуальных возможностей студентов	Определена система методов, форм и средств обучения, которые обеспечивают оптимальный путь к развитию индивидуальных возможностей студентов

8. Унт, И. Э. индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.

ствоvalи разработке модели развития ИМВ. В целом, на основе проведенных исследований мы пришли к выводу, что организация учебной деятельности на основе данной модели раскрывает тенденцию развития индивидуальных возможностей при дифференциации обучения математике, подтверждает значимость внедрения результатов работы в учебный процесс. Но данное проблемное исследование является аспектным, так как рассматривает только частную проблему дифференциации на основе индивидуализации учебной деятельности с учетом специфических условий.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. **Бударный, А. А.** Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 70 – 83.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
4. **Гальперин, П. Я.** Методы обучения и умственное развитие / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1985.
5. **Кокоева, З. Т.** Индивидуализация обучения в высшей школе сельскохозяйственного профиля: дис. ... канд. пед. наук / З. Т. Кокоева. – Владикавказ,

П. Серова из г. Якутска: «21 год я работаю в начальной школе. И каждый раз иду на урок рисования, испытывая угрызение совести. Ведь не могу же я детям дать того, чего не знаю сама!» [4].

Действительно, нет нужды доказывать, что рисование – предмет совершенно специфический. Задача учителя состоит в том, чтобы донести до детей основы грамоты изобразительного искусства, научить их любить и хотя бы элементарно разбираться в нем. А для этого учителю самому необходимо разбираться во всех этих вопросах. Как четко подметил Б. Т. Лихачев, раскрывая одну из причин недостаточности в обучении рисованию: «одним из самых больших недостатков в преподавании искусства в школе является перенос методов преподавания основ науки на процесс изучения искусств. Методы работы над понятием применяются для усвоения образа, в результате образ как художественное обобщение не усваивается, его сущность выхолащивается, происходит недопустимая трансформация художественного образа в примитивную иллюстрацию, не принимаемую ребенком эмоционально. Это, в свою очередь, приводит к непониманию произведений искусства как специфического общественного явления, к потере интереса к нему, а стало быть, к тому, что идеал эстетической и воспитательной функции искусства не реализуется в преподавании» [3]. Наглядным примером неправильного понимания учителями предназначения произведений искусства является статья звездующего кабинетом эстетического воспитания Якутского республиканского института усовершенствования учителей В. Яскеляйнен. Он пишет: «Учитель литературы подбирает репродукции картин художников “применительно” к Пушкину или Некрасову, преподаватель истории ищет наглядный материал к темам “Бородинское сражение” или “Восстание Пугачева”. Бывает и так: учитель русского языка приносит в класс известную всем репродукцию и говорит: “Сегодня мы будем писать творческий диктант по картине Репина «Бурлаки на Волге»”. Подобные казусы объясняются тем, что многие учителя привыкли рассматривать произведения живописи, скульптуры, музыки как наглядные пособия при изучении той или иной темы школьной программы» [5].

Но несмотря на то, что о проблемах начального художественного образования говорят много, из года в год они остаются в том же состоянии, приобретая лишь другую «окраску».

Для того чтобы понять и выявить причины такого положения начального художественного образования на современном этапе развития, мы обратились к его истории.

Анализ архивных документов показывает, что **дореволюционная Якутия** ознаменована рядом крупных событий, которые сыграли существенную роль в возникновении и развитии школы, народного образования и формирования педагогических взглядов. В этот период педагогическая общественность, понимая важность дисциплин художественного цикла в

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 377

А. В. Толстоухова

**О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ**

Педагогической общественностью неоднократно отмечалась высокая значимость дисциплин художественного цикла для общего развития ребенка младшего школьного возраста. Еще в XVIII в. великий французский энциклопедист Д. Дидро говорил, что «страна, в которой учили бы рисовать так, как учат читать, превзошла бы скоро все страны во всех искусствах, науках и мастерствах» [2]. Это обусловлено важнейшей и определяющей ролью искусства во внутреннем, духовном мире человеческой личности и культурном пространстве современного общества.

Но в реальной учебной практике потенциал дисциплин художественного цикла до сих пор остается нереализованным. Чаще всего занятия искусством объявляются средством эстетического воспитания детей, хотя необходимое для этого эмоционально-чувственное восприятие может и не сопровождать художественную деятельность и познание учащимися явлений искусства. Вторым моментом является довольно распространенное явление, когда технологическая сторона обучения рисованию становится преобладающей в содержании занятий, заслоняя главную в искусстве – его художественно-образную природу. Другой подход – собственно приобретение знаний, что ставит занятия искусством в один ряд с другими учебными предметами общего и специального образования.

Для подтверждения вышесказанного приведем отрывки из статей о состоянии художественного образования разных лет. Известный художник Якутии Л. Габышев в своей статье «Высокую эстетическую культуру – народу» (1959 г.) пишет: «Очень печально, что нередко недостатком эстетической культуры страдают воспитатели подрастающего поколения – педагоги. ... Совершенно нельзя мириться с существующим положением в этом вопросе в школе. Во многих случаях предмет рисования ведут формально несведущие педагоги, сами далекие от искусства. Нужно сделать этот предмет интересным, изменить к нему отношение. Нужно чтобы по окончании средней школы учащийся был подготовлен для восприятия всей многогранной эстетической культуры» [1]. Нельзя не согласиться с этим утверждением, ведь и сейчас происходит то же самое. Вот что говорит об этом учительница

недостаточность учебных пособий и руководящих материалов, что не давало возможности удовлетворительно вести преподавание по программам ГУСа. Следовательно, многие наследные школы работали по старым программам и методам или, по словам самих учителей, «особенных программ при обучении рисованию не придерживались и старались работать на свободный почин и вдохновение, рисуют большую часть по выбору самих учащихся». Отчеты инспекторов за данный период показывают, что уроки изобразительного искусства проводились не во всех школах. Это мотивировалось бедностью, отсутствием соответствующей обстановки, отсутствием кабинетов и материалов для работы. В этот период вновь поднимается вопрос о подготовке учителей изобразительного искусства. Открываются курсы переподготовки по художественному воспитанию и преподавателей изо в центральных вузах, повышение художественно-педагогической квалификации местных работников осуществлялось путем устройства конференций по вопросам художественного воспитания, семинарских занятий и инструкторских курсов. Поднимается вопрос о необходимости развития национального искусства. Начинается подготовка профессиональных художников, а идея, предложенная в дореволюционной Якутии, о подготовке специальных учителей рисования именно для начальных школ остается нерешенной.

1931 – 1966 гг. Создана новая программа по рисованию (1937 г.). Середина 60-х годов ознаменовалась переходом на новое содержание начального обучения. В 1964 г. опять утверждается новая программа, согласно которой предмет называется изобразительное искусство. В результате широкого научного эксперимента и творческих поисков учителей были подготовлены проекты новых учебных планов и программ по ряду учебных предметов, и в 1970 г. утверждается новая программа по изобразительному искусству для 1 – 3-х классов. В этот период в Якутии создан Союз художников (1941 – 1942 гг.), открывается Якутское художественное училище (1945 г.). Подготовка учителей рисования для начальных классов решается в рамках подготовки учителей начальных классов в Якутском педагогическом училище. В этот период начинает широко развиваться дополнительное и профессиональное художественное образование.

Таким образом, изучение этапов развития начального художественного образования первой половины XX в. позволяет нам выявить основные направления работы в этой сфере. В первую очередь необходимо отметить, что в этот период художественное образование рассматривается в двух направлениях: во-первых, как учебный предмет с четко ограниченным кругом знаний и навыков; во-вторых, как процесс воспитания, формирующий эстетическое познание искусства и действительности, художественную активность учащихся и определенную графическую культуру.

Во второй половине XX в. особую актуальность приобретает проблема формирования целостного звена в сфере художественного образования и

формировании личности и в его профессиональной деятельности, всячески старалась поднять его значение. Так, впервые в истории художественного образования был поставлен вопрос об отнесении рисования к числу обязательных предметов и организации специальных классных комнат для рисования. Поднимался также вопрос о специальной подготовке учителей рисования, об оплате их труда и приравнивании их статуса к статусу преподавателей основных предметов. Несмотря на все трудности, связанные с отсутствием материальной поддержки, нехваткой квалифицированных специалистов в области художественного образования, в дореволюционной Якутии были заложены предпосылки для дальнейшего его развития.

Следующий этап – **1917 – 1931 гг.** Этот период характеризуется переходным состоянием в развитии и становлении нового общества в России. Он ознаменован рядом событий, нововведений по вопросам преподавания предметов художественно-эстетического цикла; определено высокое предназначение художественного образования в развитии личности и общества. Педагогической общественностью Якутии продолжается развитие идеи о высокой роли уроков рисования в развитии ребенка. И в связи с этим вновь поднимается вопрос о преподавании искусств в ряду с другими образовательными предметами, о том, что обучение должно быть обязательным для всех. Возникает необходимость изменения официальной программы по рисованию, согласно современным принципам преподавания во всех классах. Идея о создании специальных классных комнат для рисования находит новую поддержку, но в связи с материальными трудностями остается нереализованной. Все работы по художественному воспитанию подразделяли на изобразительные и драматические. Под изобразительной работой подразумевали: рисование, лепку, работы из различных материалов, аппликацию, живопись, скульптуру, архитектуру и черчение.

Особенно обострилось положение с преподаванием рисования в период увлечения «комплексной» программой – **1923 – 1925 гг.** Изучение по комплексной системе разделило все содержание преподавательской деятельности на части, одной из которых являлось художественное воспитание. В рамках этого раздела предлагалось вести работу по трем направлениям: художественные экскурсии, восприятие художественных произведений, воспроизведение в художественном акте. Комплексные темы привели к ликвидации предметного преподавания, поэтому основы изобразительного искусства не могли изучаться в начальной школе систематически. Отчеты самих школ и инспекторов за данный период показывают, что рисование применялось как «подсобный» предмет к усвоению и закреплению в памяти у детей знаний по другим учебным предметам, рисование использовалось как иллюстративный метод. В изучаемый период в школах первой ступени рисование преподавалось или в порядке обязательных предметов (таких школ было немного), или в порядке кружковой работы. Учителя отмечали

1. **Габышев, Л.** Высокую эстетическую культуру – народу / Л. Габышев // Социалистическая Якутия. – 1959. – 11 окт.
2. **Левин, С. Д.** Ваш ребенок рисует / С. Д. Левин. – М.: Сов.художник, 1980. – С. 62.
3. **Лихачев, Б. Т.** Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б. Т. Лихачев, Е. В. Квятковский // Советская педагогика. – 1980. – № 7.
4. **Степанов, И.** Эстетическое воспитание школьников / И. Степанов // Социалистическая Якутия. – 1960. – 7 апр.
5. **Яскеляйнен, В.** Эстетика и педагогика / В. Яскеляйнен // Социалистическая Якутия. – 1971. – 21 марта.

УДК 372.3/4

Т. А. Макарова

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Дошкольное образование – важный этап становления личности ребенка. Его необходимо организовать и осуществить таким образом, чтобы оно по целям, содержанию, формам, технологиям реализовывало идею развития сущностных сил каждого человека и общества в целом.

Преобразования, происходящие на современном этапе в России, поставили новые задачи перед системой дошкольного образования. В качестве основных приоритетов сегодня выступают: формирование базовых основ социально-личностного развития дошкольников, принятие и поддержка индивидуальности ребенка, развитие его творческих способностей, забота о психическом здоровье и эмоциональном благополучии, воспитание гражданских качеств и приобщение к народной культуре.

В настоящее время государственные образовательные учреждения передаются в муниципальную собственность. Сельское образовательное учреждение является одним из основополагающих факторов обеспечения устойчивой жизнедеятельности сельских населенных пунктов Республики Саха (Якутия), основой системы непрерывного образования в сельской местности. Деятельность сельского дошкольного учреждения отличается от районных и городских учреждений из-за компактности расположения населенного пункта и его отдаленности от других поселений, сложности транспортной схемы, малой наполняемости групп в дошкольных учреждениях.

перерастания мелких образовательных структур в более крупные. В 1967 г. при Якутском художественном училище открыта детская художественная школа. В 1974 г. в порядке эксперимента в 10 районах республики были открыты художественные классы при музыкальных школах. На сегодняшний день в республике мы имеем стройную систему дополнительного, среднего специального и высшего художественного образования, которая развивается по трем основным направлениям. Это традиционные академические формы обучения, современные виды художественной деятельности с применением новых технологий (дизайн) и сохранение, передача и развитие народных традиций, изофольклора. **Но, несмотря на всю динамику развития художественного образования, вопрос именно его начальной ступени остается до сих пор актуальным.**

Изучение архивных документов, документов органов просвещения по вопросам начального художественного образования в Якутии с XIX в. до конца XX в. позволило выявить отрицательные и положительные моменты в его развитии. По результатам исследования мы приходим к следующим выводам:

1. Педагогической общественностью неоднократно отмечалась высокая значимость дисциплин художественного цикла именно на этапе обучения ребенка в начальной школе. Следовательно, данным дисциплинам должно быть уделено столько же внимания, сколько основным дисциплинам.

2. Идея о подготовке учителей рисования для начальных классов, выдвинутая в начале XIX в., так и осталась нерешенной. В настоящее время уроки рисования в начальных классах ведут сами учителя начальных классов, которые в силу многопредметности в преподавании и в большинстве случаев низкого уровня профессиональной подготовки в области искусств не способствуют полному раскрытию и использованию возможностей конкретного урока.

3. Низкий уровень преподавания обусловлен также низкой материальной обеспеченностью дисциплин художественного цикла. Вопрос о кабинетах рисования поднимался еще в XVIII в., но и сегодня многие школы не могут себе позволить иметь такие кабинеты, а если они и имеются, то совмещены с кабинетом черчения.

Таким образом, для дальнейшего повышения уровня начального художественного образования необходимо решить две основные проблемы: во-первых, повысить уровень профессиональной подготовки учителей начальных классов в области искусств или обеспечить начальную ступень образования учителями рисования со специальным образованием; во-вторых, улучшить материальную базу предмета «изобразительное искусство» в школах.

Библиографический список

ния в первую очередь как люди, а уже во вторую – как носители ролей и функций.

Стиль общения и взаимодействия. Взрослые стремятся строить свое общение и взаимодействие с детьми на принципах равноправия, взаимного уважения, взаимопонимания и сопереживания, сотворчества и сотрудничества – общаться на уровне межличностного диалога. Диалог не просто выступает как средство решения каких-либо проблем, но является одним из базовых условий личностного роста и потому обладает особой ценностью. Проблемы и противоречия взаимодействий взрослого и ребенка разрешаются именно в ходе межличностного диалога.

Критерии и показатели оценки. Главными критериями оценки эффективности образования являются показатели личностного роста ребенка. Чем более зрелой выступает личность, чем более сильной, адекватной и эффективной она становится в решении разнообразных жизненных проблем, тем успешнее работает школа, т. е. используются внутренние (психологические, личностные) критерии и показатели, и при этом самому процессу развития уделяется больше внимания, чем частным результатам. Причем эти показатели не одинаковы для всех, а индивидуальны, так как становление аутентичности и индивидуальности каждого ребенка также является важнейшим показателем качества педагогического процесса.

Развитие гуманистических идей, выдвинутых представителями гуманистической психологии, нашло свое отражение в отечественной педагогике: в основных положениях личностно-гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили, гуманистических концепциях личностно-ориентированного образования М. Н. Берулавы, Е. В. Бондаревской, С. Л. Братченко, В. В. Серикова, в исследованиях воспитательной деятельности педагогов в условиях гуманистической парадигмы (А. А. Гаврилин, Н. С. Дежникова, О. В. Заславская, В. А. Караковский, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, Т. В. Цырлина), факторов гуманизации воспитательного пространства образовательных учреждений (И. Д. Демакова, Т. Н. Зубкова, Л. В. Куликова, Н. А. Нефедова, Г. А. Рогов, П. Т. Ширяев).

В Концепции дошкольного воспитания (1989 г., авторы В. В. Давыдов, В. А. Петровский и др.), в которой в качестве важнейших идей рассматривались гуманизация и деидеологизация дошкольного образования, приоритет воспитания общечеловеческих ценностей, самоценность дошкольного детства, были сформулированы ключевые позиции обновления дошкольного учреждения. Среди основных были обозначены гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми, раскрепощение условий жизни детей и работы педагогов в дошкольном учреждении, обеспечение преемственности между сферами социального становления ребенка.

В Концепции раскрыта сущность личностно-ориентированной модели построения педагогической работы с детьми, которая способствует становлению ребенка как личности, обеспечивает чувство психологической

Современные тенденции духовного возрождения России необычайно актуализируют гуманистическую парадигму образования.

Развитие гуманистической традиции в педагогике идет от выдвижения идеи всесторонней, гармонически развитой личности мыслителями эпохи Возрождения (В. Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла, Э. Роттердамский, М. Монтень и др.) до конкретных рекомендаций о воспитании, образовании в трудах ученых и мыслителей XVII-XIX вв. (Ф. Бэкон, Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, И. Песталоцци, Р. Оуэн, М. В. Ломоносов, Б. Н. Татищев, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой). Гуманистические идеи, развивавшиеся в философских трудах (Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Кант, И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинг, Г. В. Гегель, Л. Фейербах, Д. Юм), закладывали основы для распространения в педагогической культуре XIX – XX вв. новых ценностей, нового взгляда на ребенка (П. Натолрп, Т. Цайге, Р. Штайнер).

В 20-30-е гг. XX в. гуманистические принципы сотрудничества взрослого и ребенка обосновывались в трудах Л. С. Выготского, П. П. Блонского, Т. С. Щацкого. В отечественной педагогике середины XX в. основные гуманистические идеи отражены в трудах В. А. Сухомлинского, продолжавшего традиции К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Я. Корчака.

В 60-е гг. идет становление гуманистической психологии, основоположники которой с экзистенциальных позиций рассматривают принцип субъектности, самоактуализации, партнерства педагога и воспитанника.

Наиболее ярко и полно гуманистический подход к обучению и воспитанию реализован в личностно-центрированном подходе К. Роджерса и его последователей. Раскроем основные характеристики образовательного процесса, представленные в этой концепции.

Ценности и цели. Главной целью образовательного процесса выступает личностный рост ребенка и самих педагогов. Все иные цели – образования, социализация и др. – признаются важными, но они не могут достигаться в ущерб главной цели. Как пишет К. Роджерс, «помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...».

Соответственно изменяется система ценностей и приоритетов. Определяющими ценностями становятся личность и личное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него); творчество и индивидуальность в познании и самовыражении.

Задаваемая этими целями и ценностями педагогическая стратегия является стратегией помощи, поддержки и уважения ребенка.

Модальность познания. Гуманистический подход исходит из признания принципиальной личностной равноценности и равноправия взрослого и ребенка в учебном процессе. Обе стороны участвуют в процессе обуче-

имеет ведущая деятельность. А. Н. Леонтьев ведущей называл только ту деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития. При выборе деятельности в детско-взрослых сообществах руководители учитывают ведущую деятельность дошкольного возраста: игры, продуктивные виды деятельности. Основным способом мировосприятия ребенка считается вхождение в культуру. Три года работы детско-взрослых сообществ показали, что актуальными, востребованными детьми сообществами являются: «Бэйбэрикээн» – сообщество, основой которого является ознакомление с якутскими народными сказками (руководитель Л. В. Винокурова); «Суутукчээн» – сообщество, связанное с шитьем, в ходе работы дети знакомятся с баснями, пословицами, отгадывают загадки (руководитель А. Г. Ноева); «Дьукээбил», где дети рисуют, знакомятся с прикладным искусством народа (руководитель Е. Н. Макарова); «Ача» – сообщество, в котором дети ухаживают за цветами, проводят исследовательские проекты, организуются развлечения по традициям и обычаям народа (руководитель С. Н. Платонова); «Кунчээнэ» – сообщество, где дети занимаются аппликацией (руководитель С. В. Платонова); «Мэнигийээн» – сообщество, в котором на основе народных подвижных игр проходит физическое воспитание (руководитель Н. А. Дьячковская); «Куорэгэй» – музыкальное воспитание совместно с народными песнями (руководитель Л. Ю. Макарова). Работают отдельные комнаты, где дети играют в сюжетно-ролевые, настольные игры, занимаются конструированием.

На основе положения «Об организации детско-взрослых сообществ», утвержденного уставом детского сада, воспитатели выполняют две функции: как воспитатель группы и как руководитель детско-взрослых сообществ. Основным документом воспитателей и педагогов стал дневник наблюдения за развитием детей.

В ходе работы детско-взрослых сообществ изменился весь уклад жизни детского сада. В отношениях между воспитателями и детьми мы отмечаем доверие, искренность, взаимовыручку.

Без раскрытия творческого потенциала педагогов невозможно индивидуальное творческое развитие личности ребенка. Наши воспитатели должны стать субъектом своей деятельности, уметь анализировать, делать выводы, рефлексировать. **Каждый педагог должен вступать в режим развития – процесс перехода в качественное новое состояние с постоянно расширяющимся потенциалом развития.**

Педагог в режиме развития:

- составитель собственной программы, проекта деятельности;
- имеющий собственный способ деятельности;
- освоивший рефлексивное управление развитием.

Условия развития педагога:

защищенности, развитие индивидуальности, предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития. Особое внимание в Концепции уделено методам и приемам общения взрослого с ребенком через понимание, признание и принятие личности ребенка, умению взрослого встать на позиции ребенка, учесть его точку зрения, уважать его точку зрения и чувство достоинства.

Мы, работники дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада «Сулусчаан» с. Сылан Чурапчинского улуса Республики Саха (Якутия), участвуем в федеральном эксперименте при авторской школе «Эврика» по теме: «Совместная деятельность детей и взрослых на основе этнокультурных образцов отношений». **Целью нашего исследования является определение принципов и способов совместной деятельности на основе этнокультурных образцов отношений.**

Мы исходим из следующих положений:

- предоставление детям и педагогам права выбора видов деятельности в течение всего дня;
- индивидуализация работы с детьми и ведение систематического целенаправленного наблюдения;
- использование культуры народа как средства развития и воспитания детей;
- способ деятельности – совместная деятельность в детско-взрослых сообществах.

Было организовано свободное образовательное пространство, принципы которого:

- отказ от программирования деятельности детей (дети сами выбирают вид деятельности, партнера в игре, воспитателя. Не проводятся регламентированные занятия. Дети по выбору занимаются в детско-взрослых сообществах);
- открытость образовательного пространства (в детско-взрослых сообществах занимаются дети дошкольного, школьного возраста, воспитатели, родители, учителя, жители наслега);
- принцип целостного восприятия ребенком окружающего мира. Через интересный, любимый вид деятельности ребенку дается представление о мире, формах взаимодействия с окружающей действительностью, происходит знакомство с культурой народа. Занятия не разделены на отдельные предметы: математика, рисование, развитие речи;
- принцип индивидуального развития детей, педагогов.

В 2003 г. организованы детско-взрослые сообщества. Руководителями этих сообществ стали воспитатели. Содержание работы с детьми в детско-взрослых сообществах определяется с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Возникновение новообразований в психическом развитии ребенка происходит в процессе его деятельности. Особое значение

культурных комплексов. Известно, что осуществляя обучение и воспитание детей, сельская школа реализует и другие специфические задачи в области социально-экономического и духовно-культурного развития села.

Многие исследователи обращались к изучению проблем развития сельской школы. В работах А. З. Андрейко, Т. Р. Антоновой, Е. В. Бондаревской, В. Г. Бочаровой, Г. Н. Волкова, М. П. Гурьяновой, М. И. Зайкина, В. Т. Лисовского, С. А. Рачинского, Г. Ф. Суворовой, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, А. М. Цирульникова, местных авторов Д. А. Данилова, Е. И. Михайловой, Н. Д. Неустроева, А. П. Оконешниковой и др. в центре внимания находятся проблемы определения содержания и технологий образования, идеи целостного педагогического процесса, соединения воспитания с жизнью, трудом, объединения всех воспитательных сил окружающей среды, закономерностей и культурно-исторического процесса организации и развития сельской школы.

В частности, М. П. Гурьянова дает следующее определение понятию «сельская школа»: «совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и выполняющих специфическую задачу трудовой подготовки школьников, а также социокультурную и социально-педагогические функции» [2].

Современная сельская школа изменяется не только под воздействием внешних социально-экономических условий жизни общества, но и в силу внутренних процессов развития. В российском образовании провозглашение принципа вариативности дало возможность педагогическим коллективам школ выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс сельского образования: разработка различных вариантов его содержания; использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий.

Социально-культурные изменения в системе образования требуют перемен в сфере управления педагогическим процессом в сельской школе, призванной выполнить заказ современного общества по воспитанию нового социально-культурного типа личности, формирование которой в образовательном процессе носит характер общекультурного развития при всемерном сохранении национальных и региональных культурных традиций.

Если в педагогической литературе вполне достаточно рассматриваются условия эффективного управления образованием, то, на наш взгляд проблема управления образованием в сельских условиях с учетом региональных

- предоставление свободы выбора;
- наличие концепции развития;
- использование образовательного потенциала социума;
- открытость миру;
- изучение и использование позитивного опыта других.

Признаки деятельности педагога в режиме развития:

- актуальность, потребность педагога детям, родителям, учителям, населению;
- включенность в поисковую деятельность педагога: инновационный материал;
- характеристика результатов: эффективность способа деятельности, продуктивность (составление программ, проектов, пособий);
- показатель инновационного развития: устойчивость, воспроизводимость.

Таким образом, гуманизм – система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений в обществе. Внедрение идей гуманистического направления в дошкольных образовательных учреждениях позволит улучшить состояние психосоматического здоровья детей, обеспечить успешную адаптацию к образовательным учреждениям, построить индивидуальную траекторию развития с учетом его психофизиологических особенностей, способностей и склонностей.

УДК 37.0+39

И. Р. Постникова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧУРАПЧИНСКОГО УЛУСА

Интеграция российского образования в мировое образовательное пространство, модернизация общего среднего образования предполагают всестороннюю поддержку сельских школ: их приоритетную информатизацию, совершенствование учебно-воспитательного процесса, обеспечение современной материально-технической базой, оптимизацию их сетевой координации на базе образовательно-производственных и социально-

щей системы управления, а с другой – от внедрения в практику новейших научно-педагогических технологий и достижений в области управления.

С этой позиции вкратце остановимся на некоторых направлениях инновационных процессов системы образования на селе, которые позволяют раскрыть основные подходы к управлению развитием сельских общеобразовательных учреждений:

1. Дифференциация и профилизация образования. Важной вехой развития системы образования улуса стало открытие гимназии, которая состоит из прогимназических (с 5-го по 7-й класс) и гимназических классов (с 8-го по 11-й). Профили образования – математический и гуманитарный. В гимназии инновационная деятельность обеспечивается² подходы к содержанию обучения и воспитания, через исследования и разработки педагогов, через нс² через внедрение современных педагогических технологий, направленных на личностно-ориентированное обучение. Личностно-ориентированное образование в рамках гимназии направлено на формирование личности учащегося, способного к саморганизации, самоутверждению, самоактуализации, самореализации и профессиональному самоопределению. Важную роль играет организация научно-исследовательской деятельности, умение увлечь своих учеников этой деятельностью. Вся жизнедеятельность гимназии как образовательного учреждения повышенного типа направлена на создание наиболее благоприятных условий для интеллектуального развития учащихся.

Профильное обучение, кроме гимназии, реализуется в следующих школах:

- В *Чурапчинской средней школе им. С. А. Новгородова* (количество учащихся – 776) профильным обучением охвачены учащиеся 9 – 11-х классов. С учетом индивидуальных способностей, потребностей и интересов учащиеся распределены по классам: математический, естественный, педагогический, гуманитарный, спортивный. Основной проблемой опытно-экспериментальной деятельности школы являются особенности организации профориентационной работы и допрофессиональной подготовки учащихся в условиях школы-лаборатории Педагогического института Якутского государственного университета. С введением профильного обучения в данной школе усилилась индивидуализация обучения, наблюдается повышение уровня удовлетворенности родителей учебно-воспитательным процессом школы.

- На базе *Диринской агрошколы* создана *Малая сельхозакадемия*, где профильное обучение начинается с 8-го класса по следующим сельскохозяйственным направлениям: агрономия, животноводство, механизация, растениеводство. По данным дисциплинам педагогами агроцикла совместно с учеными Якутской государственной сельхозакадемии разработаны и апробированы образовательные программы. Это направление привлекательно еще и тем, что такие программы формируются на конкретном региональном материале и дают учащимся всеобъемлющие знания о сельском хозяйстве

особенностей рассматривается недостаточно.

Начавшиеся в 1990-х гг. инновационные движения в сфере российского образования явились поворотным моментом в развитии системы образования Республики Саха (Якутия). В числе первых включились в инновационную деятельность педагогические коллективы сельских школ Чурапчинского улуса. Как отмечает научный руководитель системы образования улуса профессор Д. А. Данилов, особое место в определении вида школы имеет ее социальное окружение. Как выяснилось, каждый наслег (даже населенный пункт) имеет как бы «свое лицо», обусловленное, в частности, характерным социальным наследованием. Местные факторы обуславливают развитие

Основываясь на этом подходе, рассмотрим характерные особенности
н расположен в 180 км от г. Якутска, центра Республики Саха (Якутия); территория занимает 12,6 тыс. км²; численность населения составляет 19,2 тыс. чел.; плотность сельского населения – 1,52 тыс. чел. на 1 тыс. км². Население в основном занимается сельским хозяйством.

В улусе функционирует 27 общеобразовательных учреждений. Из них 20 средних, 1 основная, 1 начальная и 5 школ-детских садов. Всего в них обучается 5268 учащихся. Сегодня из 20 средних 15 школ одноклассные. Среднее количество учащихся составляет в них 150 человек.

Инновационное движение школ улуса по опытно-экспериментальным программам способствует подъему творческого потенциала учительства и педагогических коллективов, предоставляет широкие возможности для массового распространения всего передового и прогрессивного. Две трети школ улуса ведут экспериментальную деятельность республиканского и федерального уровня, реализуют новые педагогические идеи, системы, технологии с учетом национально-региональных особенностей. **В процессе инновационной деятельности каждая школа улуса определила свое приоритетное направление развития.** Появились новые типы и виды образовательных учреждений: гимназия, школа-лицей, агрошкола, художественно-эстетическая школа, школа с экологическим направлением и т. д. Таким образом, создалось многообразие в управляемой системе. Стратегия поиска многообразия моделей сельских школ, поддержка «самости» и инициативности каждой сельской школы позволит начать широко обсуждать и качество образования, и уровень удовлетворенности родителей, местного сообщества существующей системой обучения, и сделать шаг в становлении государственно-общественного управления.

Развитие инновационных процессов в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляется управление образовательными учреждениями. Решение стоящих перед обновляющейся школой задач зависит, с одной стороны, от адекватного понимания и описания функциониру-

государственного педагогического лицея Краснодарского края, и модель сетевого взаимодействия нескольких сельских образовательных учреждений Шушенского и Балахтинского районов Красноярского края.

Ведущей идеей модели сетевого взаимодействия школ улуса выступает идея развития и сохранения сети образовательных учреждений, которая направлена на консолидацию усилий сельских школ в целях оказания более качественных современных образовательных услуг путем реализации внутреннего потенциала и эффективного использования ресурсов системы. Так, в 1997 г. был разработан и апробирован междуулусный эксперимент с республиканским статусом «Интеграция как основа управления развитием Ожулунской СОШ Чурапчинского улуса и Черкехской школы-лаборатории Таттинского улуса» (научный руководитель кандидат филологических наук Н. И. Бугаев); с 1998 г. реализуется программа сетевого взаимодействия Болтогинской, Хаяхсытской СОШ и детских садов Чурапчинского и Хангаласского улусов (научный руководитель Г. В. Иванова); в 2000 г. началась разработка программы «Реструктуризация образовательного процесса в системе сетевого взаимодействия малокомплектных сельских школ». В реализации данной программы участвуют 8 школ Таттинского, Амгинского и Чурапчинского улусов, расположенных на пойме реки Амга (научный руководитель кандидат педагогических наук А. А. Кычкина). Согласно учебному графику один раз в четверть осуществляется обмен детьми между школами для реализации профильного изучения того или иного предмета в течение недели.

Создание интегративного образовательного пространства в системе взаимодействия нескольких образовательных учреждений близлежащих сел, на наш взгляд, является наиболее оптимальным вариантом введения профильного обучения в малочисленных однокомплектных школах. Оно дает возможность:

- воспользоваться образовательными услугами другой школы;
- широко использовать вахтовый метод обучения;
- расширить круг общения учителей и учащихся;
- обеспечить качественное обучение, способствующее развитию профессионального самоопределения учащихся.

3. Интеграция общего и дополнительного образования. В данном направлении интересна модель общеобразовательной школы, ориентированной на развитие творческого мышления учащихся, которая проходит апробацию в Кытанахской художественно-эстетической школе. Ее основные положения отражены в концепции развития школы «Развитие творческих способностей личности средствами художественно-эстетического искусства», где учебное заведение должно стать для учащихся развивающим пространством. Цель школы – удовлетворение потребностей учащихся в области художественно-эстетического образования, воспитание духовно и эстетически развитой

и природе, их современном состоянии, подсказывают пути их сохранения, восстановления, развития и разумного использования. Агрошкола стремится находить оптимальное соотношение особенностей современного сельскохозяйственного труда и рыночной экономики, через реализацию ребенком естественной потребности к созидательному труду обеспечивает его общее развитие и решает проблему получения умений и знаний профессионального характера.

- В *Сыланской и Хаяхсытской средних школах* с 2001 учебного года налажено отношение на договорной основе с Мединститутом ЯГУ, которое дало возможность открыть медицинские классы на базе данных школ с углубленным изучением химии и биологии. Практическая часть начального медицинского образования осуществляется на базе местных больниц в определенные часы согласно учебному плану и во время летней практики. Два раза в год организуется выезд учащихся медицинского класса в г. Якутск для обучения на базе мединститута, что обеспечивает углубление и систематизацию знаний и благоприятную адаптацию учащихся в вузе. Открытие данных классов вызвано потребностью улуса в высококвалифицированных медицинских кадрах. Такая целевая подготовка кадров для села может обеспечить возврат выпускников в родное село после обучения в вузах.

- *Интеграция Ожулунской средней школы и политехнического лицея* способствовала реализации политехнического профиля на селе. В рамках программы развития решаются проблемы преемственности между общеобразовательной и профессиональной подготовкой, проблемы материально-технической базы, обеспечивается непрерывность политехнического образования. В процессе обучения каждый ученик овладевает жизненно необходимыми трудовыми и бытовыми навыками, навыками сохранения и укрепления своего здоровья.

Как показывает анализ результатов введения профильного обучения в школах, оно благоприятствует поступлению выпускников в вузы. За последнее десятилетие в целом по улусу поступление выпускников в высшие учебные заведения с 34% увеличилось до 65%. Вместе с тем существуют проблемы нехватки высококвалифицированных учителей при расширении внедрения профильного обучения и профилей. Поиск путей решения данной проблемы требует рассмотрения следующего направления инновационного процесса.

2. Усиление горизонтальных связей в системе сетевого взаимодействия. В условиях профилизации образования повышенную актуальность приобретают исследования, связанные с разработкой, апробацией и предъявлением педагогическому сообществу модели сетевого взаимодействия малочисленных школ. Нами изучен опыт работы введения профильного обучения в сельской местности российских коллег. В частности, модель профильного обучения для малочисленной школы, предложенная А. А. Остапенко, кандидатом педагогических наук, зам. директора Азовского

тельной среды, основанной на традициях и культуре народа, на мотивацию, качество обучения и воспитания.

6. Информатизация образования является важнейшим шагом на пути к созданию информационного общества. В управлении и развитии сельских общеобразовательных школ огромное значение имеют перспективы использования информационных технологий. Улусным управлением образования разработан проект «Информационная инфраструктура управления развитием сельских образовательных учреждений». Основным объектом инфраструктуры является улусная образовательная телекоммуникационная сеть. В настоящее время все школы и 6 дошкольных учреждений подключены к телекоммуникационной сети и получили доступ в Интернет. Работает образовательный сервер, создан Web-сайт. Налаживается электронный документооборот, установлена оперативная on-line связь с образовательными учреждениями, создана улусная образовательная медиатека. С 2004 г. улусные совещания работников образования проводятся с виртуальным блоком, что обеспечивает широкое участие педагогов, родителей, общественности не только данного улуса, но и всей республики.

В 2002 г. данная программа удостоена звания лауреата Приморско-Дальневосточной выставки «Образование – 2001» и республиканского конкурса инновационных проектов. Это свидетельствует об актуальности идеи и необходимости ее реализации. Развитие глобальных информационных сетей, средств связи и передачи информации значительно опережает образование. Поэтому информатизация является одним из компонентов обеспечения социального заказа – развития личности воспитанника, способного самореализоваться в новом информационном обществе XXI в.

Отнюдь не случайна активность сельских школ к инновациям. Она решает проблемы не только развития, но и выживания, стоит перед выбором: искать и найти пути дальнейшего развития или быть закрытой.

Таким образом, на основе рационального сочетания федерального и регионального, общечеловеческого и этнического, общего и особенного обосновываются поиски и решения актуальных проблем по обновлению и развитию сельских общеобразовательных учреждений в системе российского образования. Сегодня многообразие стало нормой и определяет вектор развития сельских школ. Нужно отметить, что выделенные направления инновационных процессов сельских общеобразовательных учреждений являются условными, поскольку они носят проникающий характер.

Библиографический список

1. Данилов, Д. А. Основы управления педагогическими системами: учеб.-пед. комплекс / Д. А. Данилов. Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001.
2. Гурьянова, М. П. Сельская школа – народное достояние / М. П. Гурьянова // Новая школа. – 1999. – № 2. – С. 6 – 10.

личности, формирование общей культуры, их адаптация к жизни в обществе, освоение профессиональных и образовательных программ. Содержание образования обогащено понятиями красоты окружающей среды и искусства. В результате обучения изобразительному искусству сформировалась не только потребность в прекрасном, в творчестве, но и потребность широко использовать свои умения и навыки в дальнейшей практической деятельности, в жизни, потребность к саморазвитию и самовыражению, ориентации на профессии, связанные с художественно-эстетической деятельностью, и повысилась успеваемость по общеобразовательным предметам от 5 до 12%.

4. Школа как открытая социально-педагогическая система. Данное направление предполагает участие школьников и учителей во всех трудовых, культурно-просветительских и общественных делах села, с одной стороны, и широкое привлечение общественности села, родителей, выпускников школы к решению педагогических, организационных, управленческих задач школы – с другой. Двум образовательным учреждениям, реализующим принцип открытости, присвоен статус авторской школы: Сыланской СОШ – «Эколого-социальный комплекс “Эйгэ”» (1997 г.), автор и руководитель проекта заместитель директора по научной работе заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук Е. Д. Макаров; Мугудайской школе-комплексу – «Интеграция воспитательных усилий села» (1996 г.), авторы педагогической инициативы – директор школы В. П. Иванов и заместитель директора школы Е. М. Иванова. Опыт работы данных школ позволяет рассматривать социум села как интегративное образовательно-воспитательное пространство, как школу жизни, как важный фактор развития личности.

Социальное партнерство в различных формах проявления: сотрудничество с другими ведомствами, деятельность попечительских советов, взаимодействие образовательных учреждений являются одним из аспектов развития общественно-государственного управления образованием.

Таким образом, открытость школы имеет организационный и содержательный характер.

5. Использование прогрессивных идей этнопедагогики. Воспитание национального самосознания основывается на понимании сокровенной сопричастности к многонациональной России и чувстве ответственности за ее судьбу. Воспитание личности должно опираться на живую историю, культуру, духовные традиции, исторический опыт взаимодействия и взаимопонимания российских народов. Опыт воспитания и обучения нашего народа уникален и мало изучен. Интересен в этом плане опыт работы Хадарской СОШ как одной из типичных сельских малокомплектных школ, по внедрению народных традиций в учебно-воспитательный процесс на тему «Саморазвитие детей на основе этнопедагогических традиций» (научный руководитель профессор И. С. Портнягин). Школа уже многие годы имеет положительный опыт по созданию целостной концепции воспитательной работы в условиях села. Педагогами школы изучается влияние воспита-

производства сил, производственных отношений и степени их развития. Меняются цели воспитания и его средства, меняется роль воспитания в социальном прогрессе.

Формирование человека зависит от тех условий, социальной среды, в которых он находится. Диалектический материализм указывает на двустороннюю зависимость: не просто внешняя среда, обстоятельства формируют человека, но и он изменяет среду, условия своей жизни, изменяется сам. Таким образом, марксистское учение представляет процесс развития людей как естественно-исторический процесс.

Следовательно, труд, направленный на преобразование природы, на ее приспособление к удовлетворению потребности людей, является главным отличительным качеством человека, его глубинной сущностью, основой экономики [4, с. 6 – 9].

Коренные изменения экономического характера, происходящие в России в последнее десятилетие, обусловили потребность общества в экономически грамотном человеке, который способен сочетать личные интересы с интересами общества, деловые качества – с нравственными, такими как честность, порядочность, ответственность, гражданственность. Сегодня экономическая подготовка стала необходимым условием любой целесообразной деятельности. Если раньше экономические проблемы искусственно отодвигались от школьника, и он порой до выпуска из школы оставался в стороне от них, то сегодня жизнь настоятельно требует, чтобы ученик даже начальной школы знал, что такое потребности и ограниченность возможностей их удовлетворения; умел делать осознанный выбор; представлял назначение денег; понимал, из чего складывается бюджет семьи и школы; что такое цена товара и от чего она зависит; как создается богатство и каковы его источники [1, с. 1].

Экономическое образование позволяет совершенно по-новому, в отличие от прежних многолетних представлений, понять механизм столкновения и интеграции людей. Для нашей прежней социально-экономической системы было характерным подчинение личных интересов людей интересам коллектива и государства. Экономически образованный человек раскрепощается от такого подчинения. Каждый в своем экономическом поведении стремится к собственной выгоде, а в целом разрозненные интересы людей интегрируются в экономической эффективности в масштабе страны.

Современному человеку приходится ориентироваться в весьма сложной экономической и социальной ситуации. Экономически образованный человек способен правильно понять как суть экономических реформ в России в целом, так и ее многочисленные конкретные проявления. В чем сущность и каковы последствия приватизации государственной собственности, освобождения цен, либерализации внешнеэкономической деятельности? Как ориентироваться на рынке ценных бумаг? Перечень подобных вопросов можно продолжить. Ответы на них должен находить человек с общим сред-

УДК 372.016: 33

Е. Н. Неустроева

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Прежде чем начать разговор об экономическом образовании в современной школе, следует затронуть историю его развития. Исторический анализ экономического образования с позиций марксизма-ленинизма необходим для того, чтобы понять и научно обосновать его современное состояние, проследить генетические корни социально-экономических концепций и направлений в области развития педагогики.

Идеи социальной природы экономического воспитания встречаются уже в домарксистской философии и педагогике. В сочинениях Ксенофонта, Платона и особенно Аристотеля были сделаны первые попытки теоретически осмыслить экономическое устройство греческого общества. Слово «экономия» (греческое «ойкономиа», от слов «ойкос» – дом, хозяйство; «номос» – правило, закон) является заглавием одного из сочинений грека Ксенофонта, в котором в форме диалога рассматриваются разумные правила ведения домашнего хозяйства и земледелия.

Наиболее глубокую систему взглядов на экономику и роль воспитания в обществе создал выдающийся мыслитель древности Аристотель, философские и педагогические идеи которого были наивысшим достижением теоретической мысли античного мира. Он употребил термин «экономия» и производный от него «экономика» в том же смысле, что и Ксенофонт. Аристотель подверг анализу основные экономические явления и закономерности общества, в котором жил, и стал первым экономистом в истории науки. Аристотель установил отдельные категории политической экономии и их взаимосвязь.

В своей работе «*Этика*» он впервые развивает «концепцию разумного эгоизма». Аристотель обосновал два вида эгоизма. Он писал, что одни люди стремятся получить «побольше денег, почета и чувственных наслаждений» и стремятся делать это во имя своего удовлетворения. Другие стараются совершить благороднейшие дела «во имя общего блага» и тоже делают это для своего удовлетворения. Вот почему воспитание личности в духе добродетели в конечном счете, по мнению Аристотеля, порождает единство личных и общественных стремлений.

В своих работах К. Маркс и Ф. Энгельс убедительно доказали, что главный стимул развития человечества – не сознание людей, а способ материального

напряжение ума и доставляют радость, развивают фантазию, воображение и логику рассуждений. Решение таких задач повышает интерес ребенка к экономическим знаниям, учит видеть за названиями и терминами красоту мира вещей, природы, людей.

Математические знания можно рассматривать как основу развития у младших школьников элементарных экономических представлений. Математическое развитие детей прежде всего направлено на освоение ими предметно-специфического (математического) содержания, формирование познавательных и творческих способностей. Математика вооружает ребенка средствами рационального познания мира. Счет, измерение, элементарные вычисления – это те способы, которые ребенок использует при решении различных задач, в том числе и экономического содержания. Применение этих способов в познавательной и практической деятельности стимулирует поиск, открывает ребенку путь к творчеству.

Экономические знания – главный атрибут любой деятельности, предпосылка успешной работы практически во всех сферах. Отсюда вытекает неизбежность «экономизации» системы образования, включая школьное обучение [2, с. 174].

Детям необходимо объяснить, что благосостояние человека, обеспеченность всем необходимым зависят прежде всего от состояния экономики семьи, города, страны. Кем бы ни стал ребенок, когда он вырастет, где бы ни жил, ему все равно придется сталкиваться с законами экономики.

Если мы хотим научить ребенка понимать, почему надо бережно относиться к природе, окружающим его вещам, одежде, почему надо трудиться, как и на что нужно расходовать деньги, необходима система занятий, уроков или мероприятий по экономическому воспитанию и обучению.

В целях выяснения знаний учащихся о труде, деньгах как частных аспектах экономической реальности было проведено анкетирование «Особенности осознания детьми роли денег, труда и их взаимосвязи» во 2 «а» классе школы-гимназии № 8 г. Якутска, в котором приняли участие 27 человек.

На первый вопрос «Что такое труд?» были получены ответы, которые можно условно разделить на три части. Дети считают, что труд есть: а) средство получения денег; б) деятельность; в) место куда ходят взрослые.

Ответы, связанные с деятельностью, доминируют (37%), «средство добывания денег» и «место, куда ходят взрослые» набрали по 22,2%. В целом можно сказать, что большинство детей девяти лет имеют обычное представление о труде, которое еще носит потребительский характер. Это в основном проявляется в том, что дети связывают труд главным образом с получением денег. Подобное понимание закрепляется с годами, причем у мальчиков сильнее, чем у девочек.

При анализе ответов на второй вопрос «Что такое деньги?» 12 детей ответили «то, на что покупают» – 44,4%, по 22,2% ответили «получают за

ним образованием, так как от этого зависят не только его личные решения в практической деятельности, но и предупреждение социального экстремизма, обеспечение стабильности в стране.

На сегодняшний день состояние экономического образования в общеобразовательных учебных заведениях России неоднородно. В одних школах экономика изучается школьниками как учебная дисциплина, в других – как факультатив, в третьих экономические дисциплины вообще не изучаются. В этой ситуации трудно выработать единство требований по данному вопросу, что сказывается на всем учебно-воспитательном процессе [5, с. 36].

Основной целью социально-экономического образования и воспитания младших школьников является формирование элементарных экономических представлений, необходимых в практической деятельности, и начал экономической культуры. Реализация поставленной цели осуществляется при решении следующих задач:

- формирование у учащихся представления об экономике как сфере деятельности человека, связанной с проблемой удовлетворения потребностей с учетом ограниченности возможностей;
- освоение простейших приемов выбора;
- овладение элементарными экономическими расчетами;
- воспитание бережливости, аккуратности, ответственности за порученное дело; умения доводить начатое дело до конца, рационально использовать различные ресурсы, бережно относиться к личному, семейному школьному и другому имуществу.

Экономическое образование школьников младшего возраста реализуется через различные формы и методы его организации.

Использование разнообразных форм дает учителю возможность проявить творчество, индивидуальность и в то же время, что особенно важно, сделать процесс познания экономики интересным, доступным. Главное, говорить ребенку о сложном мире экономики на языке, ему доступном и понятном.

Поэтому приоритет закрепляется за такими формами, которые интересны, эффективны в плане познавательного и личностного развития, действенны и значимы для ребенка, способствуют саморазвитию личности, проявлению его «Я» – играм, комплексно-тематическим занятиям, вечерам досуга и т. д. [3, с. 7].

Занятия, проводимые в форме игр, вызывают неизменный интерес у школьников, позволяют им глубже разобраться в изучаемом материале, получить практику работы в команде. Игры часто дают возможность проявить себя тем ученикам, у которых изучение теории по той или иной причине вызвало затруднения.

Для усвоения экономических знаний используются самые разнообразные методы, приемы и средства обучения. Логические и арифметические задачи, задачи-шутки оживляют путь познания сложных экономических явлений. Они сочетают в себе элементы проблемности и занимательности, вызывают

стеме экономического образования общеобразовательной школы с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей.

Таким образом, выполнение социального заказа на экономически подготовленную личность может осуществить учитель, готовый к выполнению вышеизложенных функций и решению соответствующих задач.

Библиографический список

1. **Землянская, Е.** Экономика для младших школьников / Е. Землянская // Начальная школа. – 2003. – № 29. – С. 1 – 8.
2. **Козлова, Е.В.** Особенности осознания детьми роли денег, труда и их взаимосвязи / Е. В. Козлова // Начальная школа. – 2003. – № 29.
3. **Корлюгова, Ю. Н.** Деловые игры по экономике: пособие для учителя / Ю. Н. Корлюгова, М. Л. Ларинова – М.: Вита-Пресс, 1998. – 96 с.
4. **Нисимчук, А. С.** Экономическое воспитание в сельской школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. С. Нисимчук. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
5. **Смоленцова, А. А.** Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учеб.-метод. пособие / А. А. Смоленцова. – СПб: Детство-Пресс, 2001. – 176 с.

УДК 37

О. В. Данилова

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ЭПОХУ СОВРЕМЕННЫХ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Глобальные перемены, которые происходят в современном мире, смена экономических и социально-культурных укладов способствуют становлению новой системы образования, которое должно учитывать изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве. Выработка непредвзятых взглядов на мир, осознание его реальности и динамики, транскультурная грамотность являются ключевыми задачами и требуют новых подходов к современному образованию.

Стремление современного общества к развитию, росту образованности граждан привело к осознанию того, что образование должно выполнять культурологическую функцию, быть направленным на формирование гуманитарно культурной личности в эпоху современных глобальных перемен.

Поэтому преодоление проблем, с которыми столкнулось наше общество на сегодняшний день, – это возможность дать ответ на вызовы самой глобализации, от которой зависит состояние образования и образованности наших

работу». Другие ответы – это в основном осознание детьми того, что деньги «добываются» нелегко. Только трое, т. е. 11,1% опрошенных, ответили что это связано с «баксами», «валютами» и др.

Ответы на третий вопрос «Как взрослые получают деньги?» выявили ранее осознанную детьми значимость работы как источника получения денег (88,8%). Двое опрошенных ответили, что деньги получают в банке. Удивил тот факт, что один ребенок десяти лет не знает, как взрослые получают деньги – 3,7%.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

- В возрасте 8 – 9 лет у детей начинают устанавливаться характерные черты в восприятии экономических терминов: отмечается вовлеченность в экономическое поведение и выражается оценка отдельных аспектов экономической реальности. Начинает осознаваться общественная значимость труда, хотя деятельность ради денег остается доминантной. Мальчики этого возраста чаще девочек определяют работу как средство приобретения денег. В то же время девочки чаще акцентируют внимание на общественной полезности труда. Осознание детьми роли денег и труда их взаимосвязи происходит по мере взросления контактов с экономическим миром взрослых, влияния средств массовой информации.

- Экономическое образование, воспитание должно охватывать все сферы деятельности младших школьников: учебную, трудовую, игровую, общение с целью включения их в многообразные отношения, в том числе экономические. Формирование экономической культуры младших школьников должно осуществляться в процессе обучения на уроках, специальных интегративных курсах, создающих развивающую среду для учащихся и в процессе внеурочной воспитательной работы.

С учетом сказанного, **основными задачами учителя начальных классов**, реализация которых обеспечивает эффективность педагогического руководства экономическим образованием и воспитанием учащихся, а следовательно, и задачами приведения в соответствие с современными требованиями подготовки учителя, его профессиональной готовности к экономическому образованию и воспитанию младших школьников, **являются:**

- владение педагогом основами экономических знаний;
- знание учителем методики экономического образования и воспитания, что предполагает четкое представление целей, задач и содержания, владение методами осуществления экономического образования и воспитания, знание основных направлений и форм его организации;
- владение способами диагностирования и выявления уровня экономической образованности и воспитанности, знание критериев;
- объединение усилий педагогов, родителей, общественности, средств массовой информации;
- осуществление задач экономического образования и воспитания в си-

Следовательно, задача современной школы должна состоять в том, чтобы и естественные, и гуманитарные дисциплины повернуть лицом к интересам учащихся, направив их на формирование и развитие гуманистической личности.

Гуманитарную культуру можно считать неким фундаментом духовной культуры школьников, способствующим становлению их как субъекта общественной гуманитарной культуры, обладающих способностями выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающим миром на основе личностно принятых высших человеческих ценностей.

Основным направлением в формировании гуманитарной культуры учащихся в период общеобразовательной подготовки в школе можно считать системно-содержательную трансформацию высших человеческих ценностей в содержание обучения гуманитарным дисциплинам, которые своим предметом имеют исторические формы общественного бытия, материальной и духовной культуры.

Большим потенциалом реализации гуманитарного содержания образовательного процесса и формирования гуманитарной культуры школьников обладают предметные дисциплины гуманитарного цикла, такие как литература, культурология, история, русский, иностранный, родные языки и др. Предметы данной направленности способствуют формированию национального самосознания учащихся и осмыслению ими общечеловеческих ценностей. Каждый исторический факт, каждое художественное произведение несёт в себе определённую культурную информацию, способствующую формированию гуманитарной культуры. На лекционных занятиях или в ходе самостоятельной работы над учебным, художественным материалом осваиваются культурные ценности, веками накопленные многонациональным человечеством. В процессе обучения дисциплинам гуманитарного цикла происходит своеобразная передача основных культурных ценностей от поколения к поколению, своеобразный диалог между поколениями и культурами. Важным моментом в изучении гуманитарных дисциплин является осознание учащимися ответственности за получение, сохранение и применение в жизни получаемых знаний. Дисциплины гуманитарного цикла являются основным источником формирования гуманистического мировоззрения, центральной ценностью которого является человек, его жизнь и его интересы.

С тем, что гуманитарные дисциплины вносят большой вклад в формирование и развитие личности учащихся, трудно не согласиться. Особое предпочтение нужно отдать русскому и родному языку, потому что они играют огромную роль в становлении и развитии каждого учащегося. Более того, языки раскрывают все способности индивида, формируют мыслящую личность, полноценно развивают умственные способности. Поэтому очень важно, чтобы каждый старшеклассник владел русским языком и мог пользоваться своим родным языком во всех сферах жизнедеятельности.

школьников как стержневого показателя школы новой России.

Выход из глобального кризиса, который переживает современное образование в нашей стране, может быть осуществлён только в том случае, если привести все его структурные звенья в соответствие с требованиями культуры, важной частью которой является гуманитарная культура.

Отмечаются различные подходы к пониманию сущности данного феномена. Так, в своих работах В. А. Слостёнин отмечает, что «гуманитарная культура представляет собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности» [2, с.16].

По определению И. М. Синагатуллина, «гуманитарная культура включает в себя общий уровень культуры личности, культурологические знания, умения организации гуманитарно-преобразовательной деятельности» [7, с.10].

Исходя из вышеприведённых трактовок гуманитарной культуры, можно сделать вывод, что **гуманитарная культура – это внутреннее богатство личности, высокий уровень развития ее духовных потребностей и способностей, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности.** По своей сущности гуманитарная культура призвана выражать гуманистические ценностные ориентации каждой личности, т. е. гармонию культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Признано, что содержание образования передает культуру общества, а культура общества, в свою очередь, играет огромную роль в отборе и формировании содержания образования. Поэтому содержание образования должно быть построено таким образом, чтобы быть доступным каждому ученику, учитывая его психические особенности в усвоении базовой культуры общества, при этом изначально поставив учащихся в равные условия.

Именно гуманитарное образование и гуманитарная культура способствуют формированию целостной картины мира и человека в нём, развитию гуманистической направленности сознания учащихся. Так как все современные школы являются своеобразным социальным слепком поликультурного социума, то в них существуют, взаимодействуют и находят своё развитие разнообразные национальные культуры. Поэтому каждой школе необходимо способствовать социализации учащихся независимо от их национальности, самоопределения в родной национальной, межнациональной и мировой культурах.

Значит, современная школа должна ставить такие общеобразовательные и воспитательные цели, которые бы закономерно связывались со всеми учебными предметами. При этом важную роль призвано сыграть изучение гуманитарных дисциплин, но не отталкивая естественные дисциплины, а наоборот, обогащая их гуманитарным духом.

верить ничему, пока не убедишься сам. Данный подход может быть весьма актуальным и разрешимым для современного образования.

Но формировать гуманитарную культуру у школьников можно не только посредством гуманитарных дисциплин, благоприятное воздействие также оказывают дисциплины естественных и технических направлений. Один из путей решения такой задачи и есть гуманитаризация образования, которая включает школьников во все богатства мыслей и чувств, накопленных человечеством.

Каждая дисциплина, в том числе и негуманитарная, имеет свой собственный подход к формированию гуманитарной культуры. Стабильность математических, геометрических, физических, химических, астрономических знаний, одинаковых для всевозможных культур, является убедительным доказательством существования некоего универсального ядра общечеловеческих ценностей.

К примеру, эстетические аспекты математического образования проявляются в специфике и особенностях математического содержания, которые характеризуются абстрактностью и дедуктивным характером математических выводов, совершенством математического языка, красотой доказательств; в познании форм и красоты окружающего мира (золотое сечение, геометрический паркет, правильные многоугольники и многогранники); в объяснении рационального в природе и жизни (симметрия и асимметрия, периодичность); в силе аналогий (треугольник и тетраэдр, окружность и сфера); в применении геометрических методов для изучения окружающего мира (картографические проекции, спирали и локсодромы); в математических основах законов красоты в искусстве (скульптуре, архитектуре, живописи).

Геометрия и искусство – геометрия пчелиной ячейки, пространственные фигуры на плоскости. Музыка и астрономия. Сведение музыки к простым отношениям чисел произошло после двух открытий пифагорейцев: высота тона, издаваемого колеблющейся струной, зависит от её длины; гармонические звучания издают одинаково натянутые струны, струны, из которых одна вдвое длиннее другой. Пути науки и искусства переплетались и переплетаются на протяжении столетий.

Естественные и технические дисциплины дают не только определенную сумму знаний, они ещё способны дать радость познания окружающего мира, развивать воображение, воспитывать эстетический вкус. Главное – выбрать нужный ракурс, правильно расставить акценты, апеллируя не только к интеллекту, но и к чувствам субъекта. Возможно, тогда учебный материал будет восприниматься ими рационально и эмоционально.

Таким образом, гуманитарная культура – это не некая статичная данность, а система взаимосвязанных структур, которая находится в постоянном развитии. Интеграции структур в системе и сохранению ее целостности способствует тесная взаимосвязь и взаимообусловленность блоков гуманитарной культуры. Гуманитарная культура, которая замкнута

Отчуждение от родного языка, от родной культуры, игнорирование родного языка того или иного народа приводит к ущемлению национальной гордости его носителя, отрывая от национальных корней, стирая его национальное самосознание, формируя при этом безразличие ко всему национальному, а это, в свою очередь, приводит к потере других национальных черт и качеств. Личность, не имеющая национального достоинства, не может и не умеет ценить достоинства и культуру других наций.

В совокупности предметов гуманитарного цикла нужно выделить и культуuroобразующий потенциал дисциплины «иностранный язык», так как изучение иностранных языков, помимо собственно языковой подготовки и лингвистического развития, может дать учащимся возможность познать иностранную культуру в сопоставлении с родной культурой, расширить культурологические знания и обогатить собственную культуру личности.

Введение в школьный план старшего звена дополнительных предметов, таких как психология и философия, может благоприятно воздействовать на формирование у учащихся гуманитарной культуры, так как в основе изучения этих дисциплин, как никаких других, наиболее глубоко раскрывается основа знаний в области культуры, духовной жизни человека, познания объективных законов природы, психики.

Теоретические уроки психологии, к примеру, смогут познакомить учащихся старших классов с общими законами психической деятельности и быть направлены на формирование у них мировоззренческих позиций. Практические уроки по данной дисциплине могут быть построены в виде тренингов, диагностик, коррекции поведения и индивидуальных консультаций. Данный предмет может послужить нормализации климата в коллективах, помочь учащимся старших классов осознавать поведение людей, благотворно способствовать развитию стремления к постоянному самосовершенствованию.

В учебный курс психологии возможно включить следующие темы для изучения: предмет и методы психологии, ощущение, восприятие, память, ум, воображение, характер, воля, внимание, чувства. Если учащиеся знакомятся и постигают природу растений, камней, то почему они не могут постичь внутренний мир человека?

Введение такой дисциплины, как философия, также может стать благоприятным фактором в формировании гуманитарной культуры школьников, поскольку в основе предмета заложены знания о законах развития природы, человеческого общества и мышления, о достижении человеком мудрости, о познании истины и добра.

В учебный курс философии для учащихся старших классов весьма полезным будет включать раздел, касающийся веры и религий. Поскольку религия сопутствует любой высшей силе, она может и не называться религией, однако атеизм – это тоже своего рода религия почитания человека. Суть каждой религии в том, что все они основаны на вере. Философия требует не

деятельности учащихся, в которой реализуются ценностные ориентации, интересы и способности человека, его активное участие в социально-экономическом обновлении села. Необходимость введения нового типа сельской школы связана с новым направлением подготовки школьников к жизни, с переходом школы на новый хозяйственный механизм, на новые экономические и социальные отношения.

Современное состояние сельского социума характеризуется:

– сохранностью традиций, обычаев и ритуалов в общественной и семейной жизни;

– новыми условиями хозяйствования на селе: расширением индивидуальных хозяйств и доли детского труда в них, развитием арендного подряда, фермерства, других форм хозяйствования;

– малой степенью разнообразия трудовой деятельности – занятость в основном сельскохозяйственным трудом;

– своеобразием личности сельского жителя, социально-бытовыми условиями в силу воздействия специфических факторов и условий жизни на селе.

Для нас имеют ценность вопросы становления самореализующейся личности, отраженные в трудах философов и психологов, о необходимости появления новых типов и видов образовательных учреждений, изменения содержания их деятельности (Л. Н. Коган, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Б. Д. Парыгин, С. Л. Рубинштейн). Отдельные аспекты якутской народной педагогики, применения народных традиций в воспитательной работе школы раскрыты в трудах В. Н. Аргуновой, В. Ф. Афанасьева, А. А. Григорьевой, Д. А. Данилова, А. Г. Корниловой, И. С. Портнягина, А. Д. Семеновы и др.

Проблемы развития сельских школ исследованы в работах В. Ф. Афанасьева, П. И. Блонского, В. Г. Бочаровой, П. П. Кондратьева, Д. А. Данилова, М. П. Гурьяновой, Е. П. Жиркова и др.

В центре их внимания находятся проблемы определения содержания и технологий образования, идеи целостного педагогического процесса, соединения его с жизнью и трудом, объединение всех воспитательных сил окружающей среды, вопросы организации деятельности и развития сельских школ.

Наша модель представляет систему педагогической деятельности, которая построена на следующих подходах:

1. Человек – целостная, открытая, саморазвивающаяся личность, поэтому ученик предстает как целостный человек, свободный в выборе деятельности, нацеленный на самостановление.

2. Ученик – творческая личность, которая создается через развитие и саморазвитие, в процессе которого вызревают личностные качества.

3. Формирование и развитие личности осуществляется через формирование, развитие потребностей, интересов, направленности личности.

внутри личности учащихся, теряет свой ценностный смысл, поскольку она перестает выполнять важнейшую человекотворческую функцию культуры.

Библиографический список

1. **Синагатуллин, И. М.** О требованиях к преподавателю-словеснику в условиях многоязычия / И. М. Синагатуллин // Филологические науки. – 1993. – № 4. – С. 62 – 71.
2. **Сластёнин, В. М.** Гуманитарная культура специалиста / В. М. Сластёнин // Магистр 1. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25.

УДК 37.0+372.3/5

З. Т. Жирохова

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОТРЕБНОСТИ В СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сельская школа понимает и осознает необходимость обновления содержания, форм и методов работы, находится в поисках новой модели развития. Несмотря на рост общественной активности детей, участие подростков в социально значимой деятельности, опыт реализации активной позиции учащихся остаются недостаточными. Это актуализировало проблему воспитания, потребовало перестройки практики воспитательной работы на основе идей гуманистической психологии и педагогики, пробуждения собственной активности учащихся, реализации их потенциалов.

Речь идет об обучении, воспитании новых поколений людей, у которых проявляется стремление к созиданию, активность во всем.

Задача состоит в том, чтобы достичь самодостаточности личностного развития ребенка, научить его мыслить глобально, подходить к этому творчески, обеспечить овладение способами саморазвития, активизировать инициативность, предприимчивость, развить способность к овладению интеллектуальными и материализующими технологиями, готовность к приумножению добрых дел и традиций народа. Необходимо растущее молодое поколение научить жить земными заботами: находиться в деятельности, принимать посильное участие в заботах семьи и общественном производстве.

На основе анализа педагогической, психологической литературы и практического опыта мы представляем функциональную модель формирования у сельских школьников потребности в созидательной деятельности. В ней характеризуется практическая ориентированность созидательной

педагогике, на основе законов природы и взаимодействия человека с ней. В соответствии с этими законами народная философия и педагогика исходят из того, что формирование и развитие личности ребенка осуществляются благодаря не столько внешним воздействиям, сколько внутреннему осознанию им ценностей жизни.

Совместная воспитательная работа представляет собой сложный процесс, в котором, кроме педагогов, участвуют представители производственных коллективов, общественных организаций, люди самых различных профессий и уровня образования.

Специфика организации воспитательной работы с учащимися обусловлена особенностями жизни и быта сельского населения. На селе, где все знают друг друга и где каждый на виду у всех жителей, сильнее социальный контроль за трудовой деятельностью, учебой, поведением и поступками каждого ученика в школе и вне ее. Создание единого воспитательного пространства на селе является целостной системой воспитания и социализации личности ребенка, эффективность и востребованность которой доказана самой жизнью. Соединение учебной, научной и производственной деятельности школьников способствует расширению образовательного процесса, процесса трудового обучения и производительного труда для вовлечения их в решение практических задач, стоящих перед трудовыми коллективами крестьянских хозяйств, где можно проявить инициативу, творчество. Содержание деятельности учащихся в таких объединениях носит творческий характер и имеет социальную значимость. Все это способствует выработке стремления к творческой деятельности и повышению эффективности технологической подготовки.

Педагогический коллектив планомерно организует учебно-воспитательную и производственную деятельность подростков. Учащиеся занимаются исследовательской деятельностью, на школьном поле выращивают сельскохозяйственную продукцию, овладевают основами труда овощевода, животновода, механизатора, швеи, сантехника. В плане трудового обучения предусмотрена проектная деятельность учащихся. Выполняя разнообразную работу на земле, управляя техникой, ребята разрабатывают свои проекты.

Основные формы организации общественно полезного, производительного труда, принятые в модели: ученический трудовой коллектив, разновозрастный отряд, ученическая производственная бригада, лагерь труда и отдыха, сенокосные звенья, волонтерская бригада, экологические экспедиции, семейные лагеря, детская площадка, оздоровительный лагерь. Виды работ разнообразны: производительный труд, самообслуживание, работа для нужд школы и базовых предприятий, подшефных организаций, благоустройство, озеленение территорий, охрана природы и окружающей среды, сбор лекарственных растений, опытническая, исследовательская работа. Производи-

Изучение передового опыта социально-педагогической деятельности в сельском социуме осуществлялось на основе следующих принципов:

1. Вовлечение воспитательных институтов в совместную социально-педагогическую деятельность.

2. Использование воспитательного потенциала сельского социума в социально-педагогической деятельности.

3. Взаимосвязь основополагающих положений народной и этнопедагогики с реальной жизнью села.

Модель представляет организационно-педагогическую систему, которая включает наряду со школой деятельность внешкольных учреждений дополнительного образования. Это тип школы, организующей педагогический процесс на основе единой программы, обеспечивающей возможность разностороннего развития детей и подростков. Цель воспитательной системы заключается в организации учебно-воспитательной, производственной деятельности учащихся, в основе которой – формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование с целью воспитания личности сельского школьника, способного успешно адаптироваться в условиях сельской местности. Объединившись с социокультурными и производственными объектами социума, семьей, школа предоставляет учащимся пространство для самореализации, в котором они раскрывают свои возможности в любом виде деятельности, интересном и значимом для него. Опыт показывает, что новая ориентация и организация школы выступают фактором возрождения села – изменения его духовного климата, оживления культурной жизни.

Наша модель предполагает, чтобы содержание, формы и средства учебно-воспитательной работы были обращены к обогащению духовных, интеллектуальных, иных потребностей ученика и расширению каналов и способов их удовлетворения. Особую ценность потребности приобретают тогда, когда направлены на созидательные формы деятельности и активность. Следовательно, разнообразие форм и способов педагогической деятельности создает реальные условия для развития личностных качеств школьников.

Реализация модели и совершенствование педагогической деятельности сельской школы заключаются в том, что школа:

– организует жизнедеятельность школьников, обеспечивает их всестороннее развитие;

– создает благоприятные условия для развития и саморазвития детей;

– как взаимодействие субъектов процесса стимулирует самостановление учащихся;

– в содержании своей деятельности активизирует жизнедеятельность субъектов процесса, овладение им социальным опытом.

В условиях сельской школы функционирование ее как открытой социальной системы позволяет совершенствовать педагогический процесс через использование традиций народного воспитания, опыта этнической

ций в учебно-воспитательном процессе в сельской школе – важный фактор совершенствования образования и воспитания учащихся.

Основная исходная позиция, на которой строится наша модель: сельская школа вырастит настоящего человека, труженика, хозяина земли, когда теоретические знания, усваиваемые детьми, будут неразрывно связаны с практикой.

УДК 37.034: 37.018.2

Т. В. Петрова

СИСТЕМА ВОЗМОЖНЫХ ПРИЧИН НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ В ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Конечным результатом любой науки являются знания о сущности и особенностях протекания изучаемых ею явлений. Педагогика как наука стремится понять сущность воспитания и обучения, объяснить присущие ей закономерности, причинно-следственные связи и, познав их, оказать определенное влияние на протекание педагогических процессов в интересах человека, общества. Педагогика должна стремиться не просто описывать факты и явления, а объяснять, прогнозировать и отвечать на вопросы, почему и какие изменения происходят в развитии человека.

В современной России сложилась неблагоприятная ситуация со здоровьем и благополучием школьников. В частности, особую актуальность приобрели в последнее время вопросы полового воспитания детей в связи с ухудшением демографической ситуации, увеличением числа венерических заболеваний, количества аборт, феноменом подросткового материнства, отсутствием духовно-нравственных образовательных программ и подготовленных кадров для их реализации и т. д.

В связи с тем, что учет причинно-следственных связей в педагогическом процессе позволяет успешно решать учебно-воспитательные задачи, нами был проведен анализ философской, психолого-педагогической, медицинской и другой литературы по половому воспитанию детей и подростков, изучены данные социологических исследований, Федеральной службы государственной статистики РФ, Всероссийской переписи населения за 2002 г., Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике и других государственных учреждений с целью выявления возможных негативных причинно-следственных связей в половом воспитании младшего школьника [1–3, 7, 8, 11–19].

Опираясь на данный анализ, мы предлагаем четыре таблицы возможных

тельный труд выступает как важное средство экологического образования учащихся, а полученные знания и умения необходимы в практической деятельности: бережное отношение к окружающей среде, понимание необходимости сохранения окружающей среды от разрушительных действий человеческого труда следует воспитывать у детей с малолетнего возраста.

Таким образом, важную роль в решении задач социализации школьников в условиях социокультурного пространства, понимаемого нами как естественная реальная среда жизнедеятельности школьников, педагогов, родителей, жителей села, сельской администрации и трудовых объединений, играет организационно- педагогическая функция сельской школы.

Основными направлениями созидательной деятельности учащихся в сельском социуме, опирающейся на прогрессивные традиции и обычаи народа, воспитательно-трудовые ресурсы земледельческих фермерских хозяйств, являются:

– создание благоприятных условий для приобщения молодежи к самостоятельной созидательной деятельности, в ходе которой они с ранних лет овладевают определенными трудовыми навыками в различных видах работ;

– формирование навыков коллективного труда, воспитание трудолюбия, ответственного отношения к труду и собственного взгляда на труд как на важное средство удовлетворения своих интересов и потребностей, саморазвития и самосовершенствования;

– целенаправленная организация общения и совместного труда со взрослыми как условие повышения эффективности трудового воспитания, развитие интересов к производительному труду и выработка у сельских школьников позиций хозяев своей земли и организаторов своего дела и др.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса сельских школьников может обеспечить создание следующих педагогических условий:

– использование воспитательных возможностей семьи (ценности, традиции, интересы, круг общения; возможности семьи, в том числе материальные и хозяйственно-бытовые;

– школьная воспитательная система открытого типа: «школа для детей и родителей»; взаимопомощь в трудовых ситуациях; бережное отношение к получаемым продуктам труда, желание трудиться;

– система интересных мероприятий с привлечением всех субъектов образовательного комплекса: учащихся всех возрастов, педагогов, родителей, семей, общественности села и др.;

– активизация и включение в созидательную деятельность школьников, в образовательный комплекс социокультурного пространства села (мира живой природы, народного искусства, земледельческого быта, общения и др.).

Таким образом, учет региональных особенностей и национальных тради-

Рассмотрим подробно ученика. Его мы рассматриваем как человека, воплощающего высшую ступень развития в процессе жизнедеятельности. Ученик как субъект и продукт трудовой деятельности в обществе «является системой, в которой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство. Он выступает как организм (наделенный психикой); индивид (что означает его принадлежность к роду *Homo sapiens*); индивидуальность (характеризующая отличие одного индивида от другого); субъект (производящий изменения в окружающем мире, других людях и в нем самом); носитель ролей (половых, профессиональных, конвенциальных и др.); Я-образ (система представлений, самооценка, уровень притязаний и др.); личность (как системное социальное качество индивида, его персонализация, отраженная субъективность в других людях и в самом себе)» [10, с. 870].

Ученик является предметом изучения ряда наук: педагогики, психологии, социологии, анатомии, физиологии и др. В связи с этим **главными компонентами личности ученика мы считаем физиологический, психический и социальный.**

В приводимых ниже табл. 1 – 4 обобщаются возможные причины негативных последствий в половом воспитании младшего школьника, рассматриваемые с точки зрения каждого из компонентов педагогического явления: компонент 1 – ученик, компонент 2 – учитель, компонент 3 – педагогическое средство, компонент 4 – среда.

Таблица 1

Возможные причины негативных последствий в половом воспитании младшего школьника (компонент 1 – ученик)

Окончание табл. 1

Следующим обязательным структурным компонентом любого педагогического явления является учитель. **В структуре педагогической деятельности учителя мы выделяем следующие его компоненты: научно-теоретический, практический и личностный**, так как в профессиональной готовности учителя правомерно выделяют «с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма» [9, с. 26].

Таблица 2

Возможные причины негативных последствий в половом воспитании младшего школьника (компонент 2 – учитель)

причин негативных последствий в половом воспитании младшего школьника «в аспекте ученика, учителя, педагогических средств и среды», составляющих в своем единстве педагогическое явление [5, с. 66].

Компоненты личности	Возможные причины
1	2
Физиологический	<p><i>Наследственные</i></p> <p>I. Нарушение дифференцировки пола:</p> <p>1. Агенезия гонад:</p> <p>а) у девочек – наружные гениталии у больших имеют инфантильное женское строение, вторичные половые признаки не развиваются;</p> <p>б) у мальчиков – врожденное отсутствие яичек, вторичные половые признаки не развиваются.</p> <p>2. Дисгенезия гонад:</p> <p>а) у девочек – отсутствие вторичных половых признаков и менструаций;</p> <p>б) у мальчиков – нарушение формирования наружных гениталий, возможен гермафродитизм.</p> <p>3. Функциональная (эндокринная) патология гонад:</p> <p>а) у девочек – отсутствие менструаций и как следствие бесплодие;</p> <p>б) у мальчиков – вторичные половые признаки не развиваются, эрекция не возникает, либидо не пробуждается.</p> <p>4. Врожденная дисфункция коры надпочечников:</p> <p>а) у девочек – не развиваются молочные железы, менструации не наступают;</p> <p>б) у мальчиков – преждевременное физическое развитие.</p> <p>II. Нарушение темпов пубертатного развития:</p> <p>а) преждевременное соматосексуальное развитие – ранее появление признаков полового созревания (до пубертатного периода);</p> <p>б) замедленное соматосексуальное развитие – задержка полового созревания, которая обычно сочетается с задержкой общего физического и психического развития;</p> <p>в) преждевременное психосексуальное развитие – раннее становление сексуальности (к 5–10 годам);</p> <p>г) ретардация психосексуального развития – отставание сроков становления сексуальности.</p> <p>III. Нарушение половой дифференцировки мозга – нарушение полового самосознания.</p> <p>IV. Предпосылки психосексуальных девиаций от матерей:</p> <p>а) гормональные нарушения;</p> <p>б) родовые травмы;</p> <p>в) интоксикация;</p> <p>г) инфекционные заболевания;</p> <p>д) неправильное питание;</p> <p>е) нежелательная беременность;</p>

Наконец, рассмотрим заключительный элемент педагогического

1	2
Психические	1. Эмоциональная депривация – эмоциональный голод. 2. Акцентуация характера – неустойчивость, конфликтность и т. п. 3. Психологические комплексы – нелюбимости, вены и т. п. 4. Психические состояния – депрессия, фрустрация, повышенная тревожность, возбудимость, страхи, навязчивые дурные привычки, озабоченность, нервозность и т. д. (возможно, вызванные психотравмирующими обстоятельствами: конфликт с родителями, со сверстниками и т. п.). 5. Психические свойства – особенности темперамента, характера, потребности, мотивы поведения, социальные установки, межличностные отношения, приводящие к конфликтам, трудности в общении, в частности, с противоположным полом и т. п.
Социальный	1. Социальная акселерация – раннее взросление. 2. Социальная депривация – отрицание человека обществом. 3. Нарушение норм морали – сквернословие, курение, хулиганство, наркомания, пьянство, проституция, беспризорничество и т. п. 4. Отсутствие гармонии в своем внутреннем мире и с окружающей действительностью – напряжение себя и окружающих людей

явления – среда воспитания, под которой понимают «совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности» [4, с. 142].

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Но наиболее логичной и продуктивной для педагогики мы считаем ту, которую предложил А. В. Мудрик. Он выделяет следующие факторы социализации:

1) макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших

Другим **непрерывным компонентом являются педагогические средства воспитания.** И. Ф. Харламов под ними подразумевает:

- 1) конкретные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы,

Компоненты деятельности	Возможные причины
Научно-теоретический	<ol style="list-style-type: none"> 1. Недостаток знаний основ сексологии и психо-сексуального развития детей и подростков. 2. Недостаток знаний основ нейропедагогики и нейропсихологии. 3. Отсутствие в учебных планах по подготовке будущих учителей начальных классов специальной программы по половому воспитанию школьников: <ol style="list-style-type: none"> а) отсутствие знаний по методике полового воспитания в учебно-воспитательном процессе; б) отсутствие знаний по методике полового воспитания в работе с родителями
Практический	<ol style="list-style-type: none"> 1. Неумение учителя дифференцированно относиться в учебно-воспитательном процессе к мальчикам и девочкам. 2. Некомпетентность в оказании квалифицированной поддержки мальчикам и девочкам в половом воспитании. 3. Межличностные конфликты между учителям и учащимися, среди учащихся
Личностный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформированность в личности учителя таких качеств, как педагогический долг и ответственность, педагогическая мораль и справедливость, педагогический такт. 2. Не в полной мере развитая любовь к детям (отсутствие положительной внутренней мотивации по отношению к детям). 3. Низкие адаптивные возможности учителя к трудностям жизни

собрания, вечера, экскурсии и т. д.);

- 2) виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы, олимпиады);

- 3) наглядные пособия (киноматериалы, картинки, учебники и т. д.) [14, с. 305].

Таблица 3

Возможные причины негативных последствий в половом воспитании младшего школьника (компонент 3 – педагогические средства)

через различные каналы воздействия

2. В экономике:

а) резкое расслоение общества на богатых и бедных;

Основные педагогические средства воспитания	Возможные причины
В воспитательной работе	<p>1. Не в полной мере реализуются следующие формы воспитательной работы по половому воспитанию школьников:</p> <p>а) фрагменты уроков в рамках таких учебных предметов, как литература, русский и родной язык, изобразительное искусство, труд, окружающий мир и т. д.;</p> <p>б) внеклассные мероприятия, затрагивающие аспекты взаимоотношений между полами, например, на классных часах, экскурсиях, вечерах, конкурсах и т. д.;</p> <p>в) семинары для родителей, тематика и содержание которых отвечает запросам;</p> <p>г) консультации для учащихся и родителей</p>
В деятельности учащихся	<p>1. Не в полной мере реализуются следующие методы в организации деятельности учащихся в аспекте полового воспитания:</p> <p>а) чтение книг, просмотр художественных репродукций, мультфильмов и кинофильмов и т. п.;</p> <p>б) проведение гендерных, психоэгоистических игр, конкурсов, олимпиад между мальчиками и девочками на внеклассных мероприятиях и т. п.;</p> <p>в) занятия в предметных кружках, где девочки занимаются шитьем, кулинарией и т. п., а мальчики – плетением изделий и т. п.</p>
В применении наглядных пособий	<p>1. Недостаток наглядных пособий по половому воспитанию школьников:</p> <p>а) учебников, справочников для учителей, учеников и родителей;</p> <p>б) кино- и видеоматериалов;</p> <p>в) репродукций, карточек, карманов и т. п.</p>

б) низкий уровень жизни большинства российских семей;

в) повышенный коэффициент иждивенцев – инвалидов, безработных, беженцев и т. п.;

г) рост материальных затрат на воспитание ребенка

3. В здравоохранении:

а) ухудшение состояния здоровья населения, в том числе и репродуктивного;

б) рост отклонений в состоянии здоровья детей, в частности, взятых под наблюдение и состоящих

групп людей, живущих в определенных странах;

2) мезофакторы (от греч. *mesos* – средний, промежуточный) – условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как социализация); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);

3) микрофакторы, к ним относятся те, которые оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, сверстники, микросоциум, учебные, профессиональные, общественные и другие организации, в которых осуществляется социальное воспитание [6, с. 8].

Вышеперечисленные факторы социализации мы понимаем в качестве среды, под воздействием которой в конечном счете формируется не только личность ребенка, но и человека, всего общества.

Таблица 4

Возможные причины негативных последствий в половом воспитании младшего школьника (компонент 4 – среда)

Факторы среды

Возможные причины

Макрофакторы	
1	<i>I. Общие тенденции, наблюдаемые в стране:</i>
	<p>1. Демографический кризис (показатели смертности превышают показатели рождаемости).</p> <p>2. Увеличение количества смертей от случайных отравлений алкоголем, самоубийств, убийств.</p> <p>3. Увеличение числа разводов.</p> <p>4. Увеличение числа родивших женщин, не состоявших в зарегистрированном браке.</p> <p>5. «Сексуальная революция» в обществе.</p> <p>6. Эмансипация женщин.</p> <p>7. Снижение роли социального престижа материнства.</p> <p>8. Низкий уровень духовности и культуры общения в социуме.</p> <p>9. Психологическая напряженность в обществе.</p> <p>10. Увеличение числа безнадзорных, беспризорных детей, детей-инвалидов и социальных сирот.</p> <p>11. Рост количества преступлений и правонарушений, совершаемых детьми.</p> <p><i>II. Различные аспекты, выражающиеся:</i></p> <p>1. В политике:</p> <p>а) изменение политического режима в 1991 г., «открывшего» свободу слова, поступков и т. п., истолкование понятия «свобода» часто стало отождествляться с беспорядочным безнравственным удовлетворением своих сексуальных потребностей</p>

1	2
<p>лей</p> <p>Микрофакторы</p>	<p>б) канал насилия, эротики, порнографии и половых перверсий, развращающие сознание детей и молодежи (в силу несформированности их внутреннего стержня, мировоззрения имеет особую актуальность);</p> <p>в) засилье американской кинопродукции в таких жанрах, как художественные фильмы (боевики, ужасы, триллеры т. д.), мультфильмы, пропагандирующие различные проявления безнравственного;</p> <p>г) огромное количество программ, носящих исключительно развлекательный характер и не требующих умственных способностей для восприятия, например, юмористических;</p> <p>д) использование таких методов, как имитация «общественного мнения», дезинформация, провокация, обман и маскировка, осмеяние и сарказм и т. д.;</p> <p>е) реклама спиртных, энергетических напитков и сигарет, секса по мобильному телефону путем послания сообщений.</p> <p>2. Интернет:</p> <p>а) огромное количество порносайтов с предложениями интимных услуг; чатов и форумов по асексуальным ориентациям; интим-магазинов и т. д., их количество увеличивается в геометрической прогрессии.</p> <p>3. Радио:</p> <p>а) вульгарный и глупый музыкальный репертуар;</p> <p>б) непристойные шутки радиоведущих.</p> <p>4. Пресса:</p> <p>а) тематика стремительно увеличивающихся по количеству молодежных изданий акцентирует внимание на сексуальных отношениях между полами, на модных тенденциях внешности и т. п., забывая о формировании внутреннего мира юных читателей.</p> <p>1. Семья:</p> <p>а) тенденция к ослаблению роли семьи в воспитании подрастающего поколения;</p> <p>б) распад таких традиционных устоев семьи, как верность супругов, нерасторжимость брака, преемственность поколений и т. п.;</p> <p>в) увеличение количества неблагополучных семей: - псевдоблагополучная семья, применяющая неправильные методы воспитания;</p>

1	2
<p>Мезофакторы</p>	<p>на учете в возрасте до 17 лет с диагнозами: алкоголизм и алкогольные психозы, наркомания и токсикомания и т. д.;</p> <p>в) стремительный рост заболеваний, передающихся половым путем, синдрома приобретенного иммунодефицита не только у взрослых, но и у детей;</p> <p>г) рост проституции, в том числе и детской;</p> <p>д) увеличение числа абортотворения среди подростков и доступность его проведения;</p> <p>е) увеличение количества детских суицидов;</p> <p>ж) высокая смертность, в том числе и младенческая;</p> <p>з) увеличение заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения;</p> <p>и) низкая продолжительность жизни граждан страны;</p> <p>к) алкоголизация населения</p> <p>4. В образовании:</p> <p>а) отсутствие программ для школьников, ориентированных на духовно-нравственное, духовно-творческое начало, формирование идеалов и ценностей в обществе;</p> <p>б) уменьшение числа дошкольных, общеобразовательных, вечерних, коррекционных для детей с отклонениями в развитии и других учреждений;</p> <p>в) недостаточная обеспеченность учреждениями дополнительного образования детей: центрами творчества детей и юношества, школами искусств, детско-юношескими спортивными школами и т. п. и отсутствие в большинстве из них бесплатной организации досуга;</p> <p>г) внедрение в практику российской школы программ полового воспитания, растлевающих молодежь (с целью манипулирования психикой ребенка, ухудшения демографической ситуации в России и т. п.), авторами которых являются РАПС, Холлес, Л. Г. Татарникова, В. Н. Гончаров и многие другие</p> <p><i>1. Средства массовой информации как канал информации сексуального просвещения, разрушающий духовно-нравственное начало в детях и подростках</i></p> <p>1. Телевидение:</p> <p>а) внедрение в сознание детей агрессивных и асоциальных моделей поведения;</p>

1	2
<p>п.)</p> <p>Таким образом, мы рассмотрели систему возможных негативных последствий в половом воспитании младшего школьника. Следует особо отметить, что причина и следствие являются категориями взаимозаменяемыми, т. е. мы не можем достоверно определить, что первично, а что вторично, этим и обусловлено наличие таких черт причинности, как безначальность и нескончаемость, всеобщность и т. п. Из этого следует, что мы не говорим о необходимости порождения какими-либо явлениями или процессами негативных последствий. Но, тем не менее, мы предприняли попытку ранжировать имеющиеся в обществе отрицательные явления, касающиеся полового воспитания детей, систематизировав их исходя из четырехкомпонентной структуры педагогического явления.</p> <p>Итак, среди основных негативных последствий вышеперечисленных возможных причин, соответственно сосредоточенных в ученике, учителе, педагогических средствах и среде, в конечном счете, мы особо выделяем следующие: нарушение полового самосознания, полоролевого поведения, психосексуальной ориентации, гиперролевое поведение, транссексуализм, мастурбация, нивелировка полов, ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения, снижение возраста полового дебюта, неадекватное отношение к противоположному полу, безнравственное, девиантное поведение и многое другое.</p> <p style="text-align: center;">Библиографический список</p> <p>1. Аналитические материалы для использования при разработке программ педагогического сопровождения семейного воспитания // <i>Официальные документы в образовании.</i> – 2002. – № 27. – С. 47–65.</p> <p>2. Всероссийская перепись населения 2002 года. – http://www.perepis2002.ru</p> <p>3. Государственный доклад «О положении детей в РФ». – М., 2002. – С. 12–14.</p> <p>4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.</p> <p>5. Левшин, Л. А. Логика педагогического процесса / Л. А. Левшин. – М.: Знание, 1980. – 96 с.</p> <p>6. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 80 с.</p> <p>7. Образование в Чувашской Республике (2000-2005 гг.): стат. сб. / Чувашстат</p>	<p>а) влияние некомпетентных людей (или неформальных групп типа сект) на становление детей;</p> <p>б) растление и совращение детей и подростков взрослыми (гомосексуалистами, транссексуалами, педофилами, эфебофилами и т.</p>

1	2
	<p>- неполная семья; - проблемная семья, характеризующаяся постоянной конфликтной атмосферой; - аморальная семья, характеризующаяся алкогольной и сексуальной деморализацией; - криминогенная семья; г) появление нетрадиционных видов семей (однополых); д) изменение традиционных ролей членов семьи, в частности женщины, занимающей все чаще лидирующее положение; е) пробелы в психолого-педагогических знаниях у родителей о детях; ж) преобладание у большей части родителей материальных ценностей над духовными; з) неразвитость родительских чувств часто в силу юного возраста родителей; и) неправильный стиль семейного воспитания: гипопротекция, гиперопека и симбиоз, эмоциональное отвержение и т. д.;</p>

к) проявление безответственности родителей за воспитание детей;
л) занятость родителей на работе, ставка на карьеру;
м) неблагоприятные жилищно-бытовые условия семьи, в которых интимная жизнь становится доступной наблюдению детей.

2. Школа:

а) феминизация школы;
б) отсутствие педагогических кадров по реализации полового воспитания;
в) отсутствие программы по половому воспитанию, основанной на духовно-нравственном начале;
г) отсутствие специальных педагогических средств по половому воспитанию;
д) современное совместное обучение не учитывает нейропсихические особенности детей в процессе воспитания и обучения, что приводит к нивелировке полов.

Микросоциум:

1. Сверстники:

а) подражание плохим привычкам одноклассников: употребление нецензурных слов, девиантное поведение;
б) влияние уличной педагогики, где дети получают искаженную информацию о многих аспектах жизнедеятельности людей, в том числе и о половой сфере.

2. Взрослые:

Мы изучили степень нравственной воспитанности подростков (около 200 человек), занимающихся в творческих объединениях системы дополнительного образования, находящихся в разных районах г. Кемерово.

Изучались: уровни сформированности нравственных знаний; проявления нравственных качеств и отношений в поступках и поведении.

Степень усвоения нравственных знаний подростков определяли с помощью анкетирования, применяя методики типа «Что такое хорошо и что такое плохо?», организацию интервью, бесед, методику «Веер» и др. В ходе обсуждения фиксировали высказывания подростков, а затем проводили качественный анализ их ответов.

Проявление нравственных отношений подростков мы изучали в процессе проведения «круглых столов», «сократовских бесед», в организации которых использовали методики «Что такое счастье», «Что мы ценим в людях», «Выбор», предлагали на обсуждение ситуации «Закончи предложение» и др.

Нравственные качества подростки смогли проявить в поступках и поведении, которые мы вместе с ними анализировали позже. При изучении уровня сформированности нравственных качеств, проявлений нравственных отношений в поступках мы принимали во внимание и суждения педагогов, родителей, сверстников подростков (сопоставление независимых характеристик).

Под влиянием оценки окружающих у подростка постепенно складывается собственное отношение к себе и оценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний, поэтому мы определяли самооценку подростка, поскольку адекватная самооценка способствует формированию более высокого уровня нравственной воспитанности.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что у современных подростков есть представления о нравственных нормах, они их различают и понимают значение, но это понимание недостаточно полное и четкое. Часто подростки затрудняются в приведении примеров из жизни, когда кто-то из друзей (или он сам) проявил доброту или жестокость, дисциплинированность или безответственность, признал свои ошибки или «спрятался за спины других» и т. п. По их суждениям, например, скромный, простой человек это тот, «кто тихо стоит в углу, у которого мало друзей, он не может ничего сказать в ответ».

Большинство (87,5%) подростков, занимающихся в творческих объединениях системы дополнительного образования, считают, что они всегда добры, чутки, отзывчивы по отношению к людям. Более критично оценивают проявление этих качеств подростков сверстники – 21 % отрицательных оценок; 20% педагогов не уверены, что их воспитанники проявляют эти качества, в то время как около 90% родителей считают своих детей добрыми и

– Чебоксары, 2006. – 141 с.

8. **Российский** статистический ежегодник. 2005: стат. сб. / Росстат. – М., 2006. – 819 с.

9. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2003. – 576 с.

10. **Современный** словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск.: Современное слово, 2001. – 928 с.

11. **Статистический** ежегодник Чувашской Республики. 2006: стат. сб. / Чувашстат. – Чебоксары, 2006. – 346 с.

12. **Территориальный** орган Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике. – <http://www.csp.ru>

13. **Федеральная** служба государственной статистики РФ. – <http://www.gks.ru>

14. **Харламов, И. Ф.** Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2002. – 519 с.

УДК 374+37.0

Е. Л. Белоусова, Н. А. Ложникова

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подростковый возраст является сенситивным периодом нравственного воспитания личности, поскольку именно в этом возрасте с обобщением опыта нравственных отношений расширяются представления, понятия, суждения о моральных нормах, существующих в обществе. Все сильнее проявляется стремление утвердить себя в среде сверстников, иметь собственное мнение, собственные моральные оценки и суждения. Усвоение моральных понятий теперь уже связано с элементами самовоспитания, с осознанием собственных нравственных качеств.

Современный подросток в процессе своей социализации наблюдает часто далеко не лучшие образцы взрослого поведения – средства массовой информации, компьютерные игры, так любимые подростками, нередко демонстрируют тип агрессивной личности, добивающейся своей цели любыми способами. Именно таким «образцам» стремятся подражать в своих действиях многие подростки, поскольку, по их суждениям, «такие люди получают все и сразу», «надо быть жестким, чтобы добиться своего» и пр.

Особое влияние на нравственное воспитание подростков оказывает их участие в деятельности творческих коллективов учреждений дополнительного образования. Поскольку их ребята посещают добровольно, то и нравственные отношения проявляют тоже по собственному желанию.

организация осуществляются по ситуации.

Вторая группа (66,6% подростков) характеризуется четким и правильным представлением о нравственных нормах, определяющих структуру нравственного качества. Представления постепенно становятся убеждениями в том, что смысл жизни – в созидательном труде, приносящем радость людям, в самосовершенствовании и т. д. Идеал теперь является путеводителем подростка. Подросток начинает активно действовать в этом направлении. Но ему еще редко удается приблизиться к своему идеалу, поскольку сильны прежние привычки, прежние способы действий. Поэтому отношение к нравственным нормам на этом уровне активное, но недостаточно устойчивое. Свойственно устойчивое поведение, наличие регуляции и саморегуляции, организации и самоорганизации, хотя активная позиция по отношению к деятельности и поступкам товарищей еще не проявляется.

Третья группа (6,6% подростков) характеризуется знанием нравственных норм. Подросток все чаще добивается от себя необходимых поступков, результатов работы. У него проявляется ярко выраженная потребность в совершенствовании. Это иногда вызывает неудовлетворенность собой, своими успехами, рождает более высокие перспективы, стремления к их осуществлению. При этом ярко выражено устойчивое отношение к нравственным нормам со стороны личности, наличие устойчивого и положительного опыта поведения, самоорганизации и саморегуляции наряду со стремлением к организации и регуляции деятельности и поведения других людей, проявлением активной позиции.

Исходя из анализа данных, мы можем охарактеризовать современных подростков, которые приходят заниматься в учреждения дополнительного образования. Подростки понимают содержание нравственных отношений к обществу, к труду, к людям, к себе, к Родине, которые проявляются в нравственных качествах: трудолюбии, дисциплине, бережном отношении к природе, патриотизме и др. Вместе с тем они испытывают трудности в реализации данных отношений. Им еще сложно увидеть в жизни тех, кто нуждается в проявлении их чуткости, доброте, внимании и др., трудно оценить, где и почему необходима дисциплина, трудолюбие, ответственность и др., понять, как выработать у себя данные качества, поступки и поведение. Понятно, что при такой внутренней несостоятельности, неорганизованности, неподготовленности подростки зачастую неадекватно оценивают себя и свои качества, а это, в свою очередь, мешает критично оценить себя, свое поведение. Они не всегда хотят отвечать за свои поступки и часто не задумываются о последствиях того, что ими сделано.

Современные подростки ориентированы на семью, они проявляют заботу по отношению к ее членам, однако у них отсутствует практика проявления активной позиции в общественной жизни. Подростки испытывают теплые чувства к Родине, но если бы появилась возможность, то уехали бы из страны.

Изучение нравственной воспитанности подростков, занимающихся

отзывчивыми (это мы полагаем вполне естественным).

Дисциплинированность, трудолюбие проявляют 37,7% подростков, по их самооценке; по оценке педагогов – 38,5; по мнению сверстников – 41 и 45% по оценке родителей. Процентное соотношение ответов по данному блоку свидетельствует, что современные подростки не испытывают желание трудиться с полной отдачей.

Самокритичными, скромными считают себя 72,4% подростков; педагоги считают, что 49,7% их воспитанников проявляют эти качества в жизни; по мнению сверстников, такими качествами обладают 42,3%; родители считают, что у 65,6% подростков присутствуют эти качества.

Патриотизм, бережное отношение к природе проявляют 77,7% (по их самооценке); 20% педагогов дали отрицательный ответ по данному блоку качеств; 61,1% сверстников оценили в этом отношении своих товарищей положительно; по оценке родителей, 63,3% подростков проявляют эти качества.

Самооценка современных подростков распределилась следующим образом: 2,2% подростков имеют низкую или заниженную самооценку; 38,4 – адекватную, а 59,4% воспитанников дали неадекватно высокую самооценку. Значительное преобладание неадекватно высокой самооценки подростков свидетельствует, что подростки могут испытывать серьезные трудности в восприятии моральных норм, замечаний, советов в свой адрес. Собственное мнение для них значительно важнее мнения окружающих, что может значительно осложнять процесс нравственного воспитания.

В целом исследуемых подростков по уровню нравственной воспитанности можно условно разделить на три группы.

Первая группа (26,9 % респондентов) характеризуется знанием моральных норм, составляющих суть нравственного качества, но эти нормы не стали мотивами поведения личности, отношение к ним либо отрицательное, либо неопределенное (неустойчивое). Подросток сопоставляет свои возможности с качествами желанного образца. Из многих людей подросток уже отдает предпочтение тем, нравственные качества которых ему особенно нравятся. Однако стремление походить на таких людей выступает в виде мечты, пока еще далекой, малоосуществимой, но уже заставляющей подростка задуматься над своими поступками. Эта мечта еще не властвует над поведением подростка, не определяет собой его основных действий, но она уже задела сокровенные мысли и чувства, затронула волевою сферу личности. В этот период происходит зарождение идеала, новое отношение еще нуждается в значительном подкреплении. Поэтому в целом отношение к нравственным нормам здесь недостаточно устойчивое, пассивное. Наблюдается слабое проявление положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побуждениями; саморегуляция и само-

Воспитанию положительного эмоционального отношения людям, доброты, сочувствия к чужим проблемам и бедам мы уделяем особое внимание. Так, по отзывам подростков, им очень запомнилось участие в концертах для больных кардиологического отделения городской больницы № 10 г. Кемерово, матерей многодетных семей, встречах трех поколений людей, посвятивших свою жизнь ДЮЦГЭР, в акции «Подарок ветерану», в литературно-художественной композиции, посвященной Герою Советского Союза В. Волошиной, имя которой носит центр и др.

Анализ каждого дела или деятельности в целом членами коллектива творческого объединения помогает вырабатывать общность нравственных оценок и суждений, принимаемых всеми или большинством членов коллектива. Участие во всех этапах коллективной деятельности – от ее планирования, практического выполнения до контроля и учета результатов – побуждает подростка осознать себя в позиции «соавтора» в выработке общих норм и общих критериев поведения членов коллектива.

Наряду с обсуждением мероприятий проводится и анализ поведения членов коллектива. Такие беседы проходят не только по особым случаям, объектами их становятся все члены коллектива по очереди, а не отдельные лица. Это создает спокойную и дружелюбную обстановку, а не ситуацию чрезвычайного происшествия. В беседах педагог и сверстники отмечают, что есть хорошего и ценного в поведении воспитанника, в его характере, стараются найти то, что заслуживает одобрения, а не акцентируют внимание только на его отрицательных чертах. Важно, чтобы высказывались все члены коллектива, а не одни и те же лица выступали в качестве безапелляционных судей.

Большое внимание мы уделяем воспитанию нравственных привычек, которые являются важнейшим звеном формирования нравственного поведения, опыта воспитанников. Для этого используется система методов педагогического воздействия: режим, упражнение, игра и др.

Для формирования нравственных качеств личности подростка большое значение имеет согласие с самим собой, т. е. объективное отношение к себе, адекватная оценка способностей, знаний, умений. Уровень самооценки зачастую обусловлен мнением родителей, педагогов, товарищей, поэтому формированию адекватной самооценки в осуществлении целенаправленной деятельности мы уделяем большое внимание.

По отношению к подросткам с завышенной самооценкой мы применяем сдержанную похвалу, сопровождаемую повышенными требованиями, делаем акцент на неиспользованные возможности, на необходимость учиться у других и помогать другим. При неудачах и срывах воспитанников помогаем правильно проанализировать свой поступок, учим умению искать причину в себе, прислушиваться к мнению других, самокритично признавать недостатки и исправлять их.

в творческих объединениях дополнительного образования, убедило нас, что большинство из них растеряны, не знают, где и как применить свои силы и знания, проявить человеческие качества. Однако у них есть большое желание заниматься интересным делом, общаться с друзьями, утвердить себя в среде сверстников, получить признание взрослых.

Полученные данные позволили нам сделать вывод о том, что необходима организация целенаправленной деятельности по нравственному воспитанию подростков в системе дополнительного образования.

Положительный результат по нравственному воспитанию подростков в системе дополнительного образования мы получали, организуя целенаправленную воспитательную деятельность. Подростки участвовали в занятиях коллективов творческих объединений, клубов, студий, детских театров, научных обществ учащихся и др.

Формирование личности подростка, его отношений к действительности и к самому себе, накопление нравственного практического опыта осуществлялось в деятельности, поскольку характер деятельности, ее содержание и способы организации в большой степени влияют и на характер возникающих при этом отношений, и на те нормы, которые при этом естественно возникают в коллективе и регулируют поведение его членов.

Для организации продуктивной работы педагогический коллектив ДЮЦГЭР сначала обсудил цели и задачи нравственного воспитания, особенности этого процесса в системе дополнительного образования детей. Для этого вопросы нравственного воспитания включались в содержание педагогических советов, научно-методических семинаров-практикумов, методических объединений, на которых педагоги знакомились с психологическими особенностями современных подростков, диагностикой их нравственной воспитанности и др., с сущностью и методикой организации нравственного воспитания. Одна из важнейших задач педагогов – руководителей коллективов: увлечь подростков, заинтересовать их, помочь им понять, насколько приятна деятельность на пользу другим людям.

Например, когда в детском театре «Бемби» ДЮЦГЭР репетировался спектакль, с которым воспитанники творческого объединения готовились выступить перед детьми детского дома, педагог как бы случайно «подумала вслух»: «Вот было б здорово, если бы в ходе спектакля артисты вручали детям, смотревшим спектакль, сувениры, сделанные самими подростками...». Ребята подхватили и воплотили эту идею. После спектакля они говорили, что самым приятным было видеть радость в глазах ребятешек. Воспитательное же значение этого дела заключается в том, что непосредственное общение с конкретным адресатом доброты делает более эмоциональным и осязательным внутренний смысл выполняемой деятельности позволяет воспринять каждое конкретное дело как нужное и важное, ощутить свою причастность к труду взрослых и жизни общества.

объединений оно представлено в стихотворной форме.

Кроме этого, подростки (чаще всего в индивидуальной беседе с педагогом), принимают «перспективные» обязательства, которые, связаны с совершенствованием качеств собственной личности, например: быть сдержанным и не ссориться по пустякам; разговаривая, не употреблять грубых выражений; не перебивать говорящего; помогать товарищу и др.

Основанием для этих обязательств являются некоторые негативные факты поведения воспитанников, которые выявил педагог в ходе наблюдений.

Таким образом, целенаправленная воспитательная деятельность по нравственному воспитанию подростков в системе дополнительного образования детей осуществляется на основе мониторинга нравственной воспитанности подростков, а их общественно полезная деятельность в творческих коллективах центра помогает воспитанникам приобрести опыт нравственных отношений и поведения.

УДК 74.204

У. Г. Петрова

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГОВОЙ СЛУЖБЫ

Переход к рыночной экономике и возникновение конкурентной среды сделали проблему качества неотъемлемой частью стратегии текущего развития и политики во многих областях общественной жизни России и в том числе в образовании. Прогрессивные инновационные идеи получили оформление через ряд законодательных актов, но в то же время еще не полностью осознаны педагогами, родителями, общественностью.

Сегодня в деятельности общеобразовательных учреждений появляются элементы рыночных отношений. Многие школы организуют проведение дополнительных занятий с учениками, как по отдельным учебным предметам, так и по интересам (ритмика, языки и т. д.). Речь идет о новой организации учебного процесса, которая позволила бы в большей степени учесть индивидуальные интересы и склонности как учащегося, так и педагога, все более развивающуюся дифференциацию типов школ.

По данным исследований можно сделать вывод о недостаточном уровне использования педагогической информации в управлении развитием школы. В современных условиях эффективное управление инновационным процессом в образовательном учреждении должно

Иную линию поведения мы выстраиваем с подростками, обладающими заниженной самооценкой. У них, прежде всего, мы стремимся пробудить чувство достоинства, потребность в активном самоутверждении в коллективе сверстников, веру в свои возможности. Для этого применяем обнадеживающие внушения, авансирование, доверие, привлечение к активной деятельности, помощь в обеспечении успеха, моральную поддержку одобрением.

Приобщение воспитанников к сложным видам трудовой деятельности мы начинали с организации самообслуживания, поскольку это является наиболее простым и доступным видом труда для них. Постепенно труд по самообслуживанию становился привычкой, не только обязанностью, но и потребностью воспитанника. Подростки заботятся о создании более удобной и благоприятной обстановки в аудиториях для занятий, о содержании в порядке лабораторного и швейного оборудования, учебного инвентаря, костюмов, поделок, реквизита и др.

Воспитанники соответствующих творческих объединений сначала изготавливают подарки родителям, близким, и результаты их труда носят личный характер. Со временем продукты труда подростков приобретают общественную значимость. Например, они изготавливают коллекции, которые представляют детский театр моды учреждения, города, области; или реквизиты театрального спектакля, который демонстрируется в различных аудиториях и приносит радость зрителям, или оттачиваются танцевальные движения, чтобы выступление приносило радость людям и др.

Проводя работу по воспитанию уважительного, бережного отношения к истории своего народа, к природе своего Отечества, мы обращаем внимание подростков не на вынесение приговора предкам, а на собственную роль в истории страны, стремимся, чтобы боль за ошибки и трагедии прошлых поколений вызвала активную созидательную позицию воспитанников. Так, участвуя в городских праздниках, в городских, областных и региональных конкурсах, в экологических акциях «Не жгите листву», «Новый год для елочки» и др.; неся вахту памяти у Вечного огня, у памятника погибшим кузбассовцам в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. и др., воспитанники осознают свою причастность к жизни общества.

Особое место в наших программах нравственного воспитания занимает организация и осуществление помощи подросткам в их саморазвитии и самовоспитании. Участники каждого творческого объединения вместе принимают определенные взаимные обязательства, которые касаются элементарных правил культуры совместной жизни и деятельности: соблюдать режим, добросовестно выполнять поручения, содержать в чистоте свое рабочее место, быть внимательным к другим и др. Разработанные правила обсуждаются членами коллектива, и только принятие абсолютным большинством позволяет их наделить силой закона. Напоминание о правилах красочно оформляется воспитанниками, в некоторых коллективах творческих

маркетинга, содержание его главных элементов.

Одним из наиболее эффективных способов воздействия на потребителя рынка образовательных услуг является реклама. Задачей рекламы является информирование потребителей о качестве услуг и способах удовлетворения их потребностей, обеспечение возможности сравнения услуг-заменителей, стимулирование потребительского спроса с целью его воспроизводства.

Внедрение системы маркетинга в практику образовательных учреждений и умелое использование основных его компонентов в известных пределах повышает конкурентоспособность школы. По мнению И. Шахриманьяна, маркетинг образовательных услуг – это требование времени, и он связан с проблемой управления производством и распространением образовательных услуг. Известно, что «... главное в маркетинге – это целевая организация всей производственно-сбытовой деятельности предприятия, направленная на эффективное достижение поставленных рыночных задач» [4, с. 3]. Однако это утверждение остается верным вне зависимости оттого, что производится: материальные товары или услуги.

Учреждения образования играют важную роль в становлении маркетинга в сфере образовательных услуг. Они выполняют ключевые функции для удовлетворения потребности в таких услугах, как:

- предоставление обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков;
- оказание информационных услуг потенциальным и реальным потребителям (учащиеся и их родители);
- разработка образовательных услуг и последующее воздействие на оказываемую услугу для повышения качества услуги.

Для реализации этих функций необходимы полноценные службы маркетинга в образовательных учреждениях.

Образовательное учреждение должно разработать такую структуру маркетинга, которая в состоянии взять на себя всю маркетинговую работу, включая планирование. Если образовательное учреждение маленькое, то все маркетинговые обязанности может быть возложены на одного человека, который будет заниматься маркетинговым исследованием, рекламой и т. д. Этого специалиста могут называть управляющим по маркетингу или директором по маркетингу. Если образовательное учреждение большое, в нем обычно работают несколько специалистов в области маркетинга.

Отделы или службы маркетинга могут быть организованы на разных основах. Каждое образовательное учреждение создает отдел или службу маркетинга с таким расчетом, чтобы он наилучшим образом способствовал достижению ее маркетинговых целей.

Задача службы маркетинга заключается в том, чтобы держать курс на потребителя, постоянно следить за тем, как меняется спрос, а также наблюдать за действиями конкурентов и исходя из этого определять на-

базироваться на достижениях мировой науки и практики в области менеджмента и маркетинга.

Принципиальные вопросы управления социальными организациями и процессами нашли свое отражение в работах специалистов по маркетингу и менеджменту: М. Вебера, Э. Мэйо, Д. Мак Грегор, Т. Питерса, Г. Саймона, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Котлера, Дж. Эванса, Б. Бермана, М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, в исследованиях отечественных авторов Г. Абрамишвили, В. Афанасьева, И. Герчиковой, Н. Капустиной, Т. Данько, П. Завьялова и др.

Факторы, влияющие на разработку образовательных услуг, нуждаются в комплексном социально-педагогическом исследовании, где маркетинг занимал бы одно из центральных мест. Без маркетинга сегодня невозможно определение потребностей в услугах, объема ее финансирования, материально-технического, ресурсного обеспечения. **Чтобы школа была конкурентоспособной и удовлетворяла меняющимся потребностям общества, ей требуется постоянное обновление и внесения организационных изменений с применением образовательного маркетинга.**

В литературе по социальному управлению содержится множество определений понятия «маркетинг». Большинство из них сводится к чисто социальному пониманию маркетинга как вида деятельности, направленного на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена. Однако при всех различиях в формулировании определений маркетинга общим моментом для большинства из них является ориентация маркетинга на конкретные группы потребителей.

А. Б. Вифлеемский и О.В. Чиркина дают следующее определение маркетинга в сфере образования: «... особый вид рыночной деятельности, направленный на удовлетворение нужд и запросов населения в образовательных услугах» [1, с. 48].

Возникновение в России рынка образовательных услуг различной привлекательности поставило перед общеобразовательными школами, предлагающими образовательные услуги, принципиально новую задачу. Стало очевидным, что нужен новый, научно обоснованный метод управления образованием. Таким методом является маркетинг, т. е. «комплексное управление» разработкой и предоставлением образовательных услуг [4, с. 43].

Е. Куличков и И. Трайнев считают, что «основное в маркетинге – двуединый и взаимодополняющий подход» [3, с. 27]. С одной стороны, это тщательное и всестороннее изучение спроса потребителей на образовательные услуги, ориентация образовательных учреждений на эти требования, а с другой – активное воздействие на потребительский спрос, на формирование потребностей. Этим и определяется сущность образовательного

рынка.

Первая задача. Выявление спроса потребителей на образовательные услуги, которое состоит в изучении потенциальных потребителей (учащихся, родителей, жителей микрорайона) и в выявлении их реальных потребностей в конкретной образовательной услуге для определения их конкурентоспособности. Изучение спроса потребителей проводится путем наблюдения и социологического опроса.

Результатом реализации первой задачи исследований является выявление реальных потребностей в образовательных услугах и степени их удовлетворения предлагаемыми школой.

Вторая задача. Оценка возможностей школы в предоставлении образовательных услуг.

Оценка возможностей школы начинается с анализа внутренних и внешних условий функционирования школы, который состоит в тщательном изучении реальных средств и возможностей сильных и слабых сторон образовательного процесса и в анализе всей совокупности условий реализации образовательных услуг.

Возможности школы оцениваются исходя из реального ее состояния по материально-технической базе, научно-методическому обеспечению, кадровому потенциалу, нормативно-правовому обеспечению.

Результатом реализации второй задачи исследований является объективная оценка реальных возможностей школы в предоставлении образовательных услуг.

Третья задача. Изучение школ-конкурентов для выявления конкурентоспособности своей школы. Под школами-конкурентами мы подразумеваем общеобразовательные школы, находящиеся в том же районе, а также школы, предлагающие такие же образовательные услуги, как данная школа.

Анализ деятельности школ-конкурентов, с одной стороны направлен на выявление их слабых мест с целью использования в маркетинговой стратегии, а с другой – на изучение прогрессивных методов организации образовательного процесса для внедрения в своей школе.

Результатом реализации третьей задачи является повышение конкурентоспособности школы.

Четвертая задача. Определение рекламной стратегии. Под рекламной деятельностью мы подразумеваем подготовку потребителей (учащихся, родителей, жителей и общественности микрорайона) к благоприятному отношению к новой образовательной услуге и поддержку спроса на образовательную услугу на высоком уровне.

При разработке программы рекламной деятельности в школе необходимо принять (с некоторыми изменениями) пять принципиально важных решений, которые разработаны Ф. Котлером [4]: постановка

правления совершенствования маркетинговой деятельности, разрабатывать и добиваться выполнения планов и программ маркетинговой деятельности, а также доводить маркетинговую информацию до всех других подразделений образовательного учреждения.

В результате разработчики получают от маркетинговых служб информацию о развитии услуг, о том, в каком направлении их нужно совершенствовать. Преподаватели узнают, каков должен быть ассортимент образовательных услуг, каковы сроки их обновления. В свою очередь, служба маркетинга должна точно представлять возможности образовательных учреждений, чтобы, занимаясь его развитием, не оторваться от реальной жизни.

Таким образом, маркетинг становится функцией образовательного учреждения, определяющей политику, стиль и характер управления всей его деятельностью. Специалисты по маркетингу должны установить и довести до каждого преподавателя, какими хочет видеть потребитель запрашиваемые образовательные услуги.

Работа школьной службы маркетинга ведется по нескольким направлениям. Эти направления вытекают из цели и идеи маркетинга и соответствуют основным направлениям теории управления: учет, анализ, планирование, организация и контроль.

В системе образовательного рынка объектом управления являются потенциальные потребители (учащиеся) и виды предлагаемых образовательных услуг. Целью системы маркетинга в школе является формирование спроса на виды образовательных услуг, соответствующих возможностям школы.

В связи с тем, что основные направления маркетинговых исследований связаны с подготовкой специалистов и рынком рабочей силы, они не могут в полной мере применяться в общеобразовательной школе. Поэтому для общеобразовательной школы мы предлагаем следующие основные направления деятельности службы маркетинга: изучения спроса потребителей на образовательные услуги, оценка возможностей данной школы, изучение школ-конкурентов, рекламная деятельность, маркетинговая информационная система. Эти направления маркетинговой деятельности мы делим на «внутренние» и «внешние». К «внутренним» маркетинговым исследованиям относятся: изучение спроса потребителей на образовательные услуги и оценка возможностей школы; содержащая анализ деятельности учреждения, материально-технической базы, научно-методического обеспечения, кадрового потенциала, нормативно-правовых основ для разработки новых услуг; а к «внешним» – изучение школ-конкурентов, рекламная деятельность, создание так называемой маркетинговой информационной системы.

При этом конкретизируются выявленные нами задачи изучения

занимает комплекс разнообразных видов деятельности по стимулированию потребительского спроса, т. е. рекламы.

Специалисты по рекламе, на наш взгляд, вначале создают замыслы, которые воплощаются в текстовую часть и зрительные образы рекламных объявлений. Они отыскивают фактический материал, много читают, заимствуют идеи, беседуют с учащимися, учителями и с теми, кто может натолкнуть их на мысль о том, как привлечь внимание и интерес целевой аудитории (учащиеся и их родители, жители микрорайона, общественность).

Специалист по рекламе школьного отдела маркетинга должен обладать коммуникативными и интеллектуальными качествами.

Специалист маркетинговых исследований. Для выполнения своих обязанностей он нуждается в огромном количестве информации. Мы определяем школьную маркетинговую информационную систему следующим образом (рисунок).

Опираясь на схему системы маркетинговой информации Ф. Котлера, мы адаптировали и ввели вспомогательные подсистемы [2, с. 76]: системы внутренней отчетности (1), системы сбора внешней текущей маркетинговой информации (2), системы маркетинговых исследований (3) и системы анализа маркетинговой информации (4) с соответствующими содержательными изменениями:

1. Система внутренней отчетности в школе.

Мы считаем, что у школы должна быть внутренняя отчетность, отражающая показатели текущего положения: успеваемость учащихся, выполнение программы, движение учащихся, деятельность методических объединений и т.д. Собранная информация облегчает управляющим принятие основных решений.

2. Система сбора внешней текущей маркетинговой педагогической информации.

Система сбора внешней текущей маркетинговой информации обеспечивает руководителей общеобразовательных школ информацией о самых последних событиях в школе, микрорайоне, городе, республике, регионе.

3. Система маркетинговых исследований.

Маркетинговые исследования – это систематическое определение круга данных, необходимых в связи со стоящей перед школой маркетинговой ситуацией, их сбор, анализ и отчет о результатах.

4. Система анализа маркетинговой информации.

Это набор совершенных методов анализа маркетинговых данных и проблем маркетинга. Основу любой системы анализа маркетинговой информации составляет статистический банк данных.

В этих вспомогательных системах собранная информация классифицируется и оценивается, а потом поступает к управляющему школьной службой маркетинга, который в свою очередь анализирует информацию, использует для принятия управленческих решений.

задач рекламной деятельности, решения о выделении средств на рекламу, решения о рекламном обращении решения о выборе средств распространения информации, оценка эффективности рекламных мероприятий.

Пятая задача. Создание маркетинговой информационной системы для обеспечения руководства школы данными о внешних условиях деятельности и о деятельности всех ее подразделений (учащиеся, учителя, техперсонал).

Под маркетинговой информационной системой подразумевают «... систему отбора и хранения данных с целью их анализа в будущем» [2, с. 8].

Основой маркетинговых информационных систем является «маркетинговая информационная сеть, выполняющая функции: а) проведения маркетинговых исследований; б) осуществления постоянного наблюдения за окружающей информационной средой; в) хранения данных» [2, с. 8].

От наличия необходимой информации зависит качество управления деятельностью школы.

Результатом реализации пятой задачи является создание маркетинговой информационной системы (МИС). МИС дает множество преимуществ: организованный сбор информации, широкий кругозор, сохранение данных, координация плана маркетинга, скорость.

Итоговым результатом всех пяти задач маркетинговых исследований, на наш взгляд, является разработка системы образовательных услуг.

На основе вышеизложенного, мы предлагаем следующую систему маркетинга в адаптивной школе, которая имеет, пять направлений: начальник отдела маркетинга – управляющий отделом маркетинга – специалисты: по рекламе; маркетинговых исследований; по новым услугам; планирования маркетинга.

Для общеобразовательной школы адаптивного типа, на наш взгляд, в полной мере может применяться функциональная организация отдела маркетинга. Основным преимуществом такой организации является простота управления.

Рассмотрим **права и обязанности всех сотрудников школьного отдела маркетинга.**

Управляющий отделом маркетинга. Управляющие отделами маркетинга являются главными специалистами маркетинговой службы, они ответственны за действенность школы. Они планируют, организуют, контролируют всю маркетинговую деятельность отдела. Они также занимаются замером и прогнозированием спроса потребителей на образовательные услуги, вопросами научного исследования, исследованием микрорайона, анализом и прогнозированием образовательной деятельности.

Специалист по рекламе. Важное место в планах, программах маркетинга

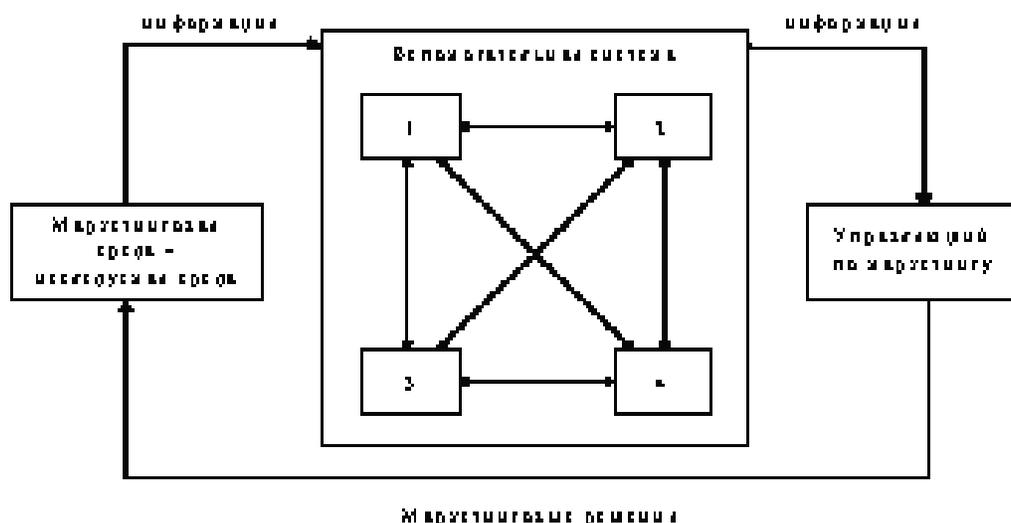


Рис. Маркетинговая информационная система

4. Шахриманьян И. Маркетинг образовательных услуг – требование времени / И. Шахриманьян // Маркетинг. – М., 1992. – № 4. – С. 44 – 51.

УДК 372.3/4

Е. В. Кузеванова

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Уровень развития современной науки, а именно интеграция общественных, естественно-научных и технических знаний, требует нового подхода к организации учебного процесса, основанного на всеобщей связи и единстве окружающего мира.

Анализ состояния проблемы в педагогической науке показал, что, имея давние традиции, само явление «интеграция» развивалось в основном на уровне внутрипредметных и межпредметных связей. Сегодня наибольший интерес представляет новая стадия развития интеграции в образовании. Это не просто соединение близких понятий из разных предметов для прочных

Для разработки новой образовательной услуги мы предлагаем следующие этапы:

Первый этап. На наш взгляд, разработка новой образовательной услуги начинается со сбора идей для образовательной новинки. Поиски эти должны вестись систематически, а не от случая к случаю. Наиболее логичной стартовой площадкой в поиске таких идей являются потребители (учащиеся и их родители). Другим источником идей является наука, так как, изучая научно-методическую литературу, можно определить пути создания или усовершенствования существующих образовательных услуг. Кроме того, школе необходимо следить за образовательными услугами конкурентов, выявляя среди них наиболее привлекательные для потребителей (учащихся и их родителей).

Второй этап. Цель деятельности по сбору идей заключается в выработке как можно большего их числа. Цель последующих этапов – сократить это число. Первым шагом на этом пути является отбор идей. На данном этапе происходит выявление идеи, по которой, на наш взгляд, школа может разработать новую образовательную услугу.

Третий этап. На данном этапе уцелевшие после отбора идеи надо превратить в замыслы новинок-услуг. На наш взгляд, важно провести четкое различие между идеей, замыслом и содержанием образовательной услуги. Результатом реализации третьего этапа является разработка программы конкретной образовательной услуги.

Четвертый этап. На данном этапе происходит экспериментальная проверка по внедрению образовательной услуги. Опробование услуги проводится на соответствующей группе учащихся, которым предоставляется образовательная услуга. По итогам контроля программа образовательной услуги корректируется.

Пятый этап. На данном этапе разрабатывается конкретная образовательная услуга. План маркетинга должен давать ответы на три вопроса:

- где мы находимся (реальное состояние школы);
- куда нам нужно попасть (перспективное состояние школы);
- как туда добраться (пути реализации плана развития школы).

Внедрение системы маркетинга в практику управления школой и умелое использование его компонентов в известных пределах увеличивает ее конкурентоспособность.

Библиографический список

1. **Вифлеемский, А. Б.** Организация дополнительных платных образовательных услуг / А. Б. Вифлеемский, О. В. Чиркина. – Н. Новгород, 2002. – 132 с.
2. **Котлер, Ф.** Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1990. – 736 с.
3. **Куличков, Е. Н.** Маркетинговые системы и информационные процессы в деятельности менеджера / Е. Н. Куличков, И. В. Трайнев. – М., 1994.

конкретизация ведущих идей предмета в процессе изучения темы.

Ведущие идеи учебного предмета – это такие положения (понятия, законы, принципы, закономерности, теории), которые выражают сущность изучаемого материала, сообщают ему внутреннее единство и органическую целостность. Таким образом, ведущие идеи выполняют функцию системообразующих связей в содержании учебных предметов, являясь «стержнем», «осью» этого содержания, вокруг которых и происходит объединение, концентрация учебного материала, т. е. ведущие идеи как бы «сшивают» узлы знаний (учебные темы) в единую систему.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других дисциплин учебного плана, т. е. учесть взаимосвязь естественно-научного, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, позволяющих рассматривать то или иное явление, процесс в его многообразии. При этом учителю необходимо планировать систему уроков.

Комплексный подход описан В. Н. Максимовой. Реализуется он в конкретных дидактических системах межпредметности и проблемности в учебно-познавательной деятельности [5, с. 21].

Все явления объективного мира и все стороны целостного мировоззрения личности находятся в единстве и взаимосвязи. Таким образом, и обучение должно обеспечивать тесные межпредметные связи.

По нашему мнению, идея интегрированного обучения возникла из сопричастности некоторых школьных дисциплин друг к другу и рассматривалась ранее как теория межпредметных связей. Задача современной педагогики – соединить в восприятии ребенка основные знания по каждому предмету в широкую целостную картину мира, чтобы воспитать широко эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению различных проблем.

Интеграция на разных ступенях обучения имеет свои особенности. **Интегрированные уроки в начальных классах призваны научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.** Таким образом, интегрированное обучение в начальной школе целесообразно строить на объединении достаточно близких областей знаний. Так, чтение как предмет включает помимо литературных текстов материалы по истории, природоведению. Математика содержит геометрический, алгебраический и арифметический материалы. Природоведение включает сведения из географии, биологии, ботаники, а также физики, химии, астрономии.

Интеграция в начальном обучении позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их

знаний, это объединение разных предметов при изучении одной темы, целого блока тем в одно целое на основе общего подхода.

И. Д. Зверев и В. Н. Максимова рассматривают интеграцию в педагогике как процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем [1, с. 14].

Интеграция учебного процесса предполагает выявление тех механизмов, которые помогают создать единую образовательно-развивающую среду на основе целостного взгляда на мир, без которого невозможно его познание.

Исходя из данных определений, можно предположить, что интегрированное обучение – это система, которая объединяет, соединяет знания по отдельным учебным предметам в единое целое, на основе чего и формируется у детей целостное восприятие мира.

Анализ научной литературы позволяет заключить, что в ней неоднократно указывается на необходимость организации обучения, основанного на интегрированном подходе. Идея интеграции возникает на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира. Однако интегрированное обучение на практике применяется в виде спонтанных интегрированных уроков, на которых в основном осуществляются межпредметные связи.

Для того чтобы ликвидировать разрыв между отдельными учебными дисциплинами, нужно такое обучение, при котором смежные предметы органически дополняли бы друг друга, способствовали анализу изучаемых событий, явлений и законов на основе современных достижений наук. Такое обучение должно помогать и выработке умений и навыков рассматривать явления в их взаимосвязи и взаимозависимости, содействовать развитию у учащихся диалектического мышления на основе многосторонних знаний [4, с. 7].

Мы считаем, что таким требованиям соответствует интегрированное обучение.

В педагогической науке существуют два основных подхода к организации интегрированного обучения: интегративно-тематический и комплексный.

Интегративно-тематический подход, разработанный Г. Ф. Федорцом [10, с. 4], – это такой подход, когда за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины.

Ведущие положения каждой темы, с одной стороны, подчинены ведущим идеям курса, а с другой – раскрывают эти ведущие идеи, т. е. происходит

уроки способствуют обогащению содержания обучения, мышления и чувств учеников за счет включения интересного материала, которое позволяет с различных сторон познавать явления или предметы изучения.

В интегрированных уроках объединяются блоки знаний по разным предметам, подчиненные одной теме. Чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрируемых предметов. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

Практика подтверждает, что хорошие основания для проведения интегрированных уроков уже в первом классе дает сочетание предметов: обучение грамоте – ознакомление с окружающим миром, музыка, рисование; математика – ознакомление с окружающим миром, трудовое обучение, рисование, физическая культура.

Во втором классе вокруг изучения родного языка может быть интегрировано содержание отдельных уроков чтения, рисования, ознакомления с окружающим миром, музыки; вокруг математики – ознакомление с окружающим миром, трудовое обучение, рисование, физическая культура; вокруг музыки – чтение, рисование, ознакомление с окружающим миром, физическая культура.

И. П. Подласый выделяет следующие **требования к планированию, организации и проведению интегрированных уроков:**

- определение системы таких уроков на целый год в каждом классе;
- тщательное планирование каждого урока, выделение главных и сопутствующих целей;
- моделирование содержания уроков, наполнение их только тем содержанием, которое поддерживает главную цель;
- тщательный выбор типа и структуры урока, методов и средств обучения;
- оптимальная нагрузка детей впечатлениями;
- привлечение к проведению интегрированных уроков педагогов различных учебных предметов, специалистов.

Для устранения барьеров между предметами их объединяют вокруг главных понятий и тем. Это позволяет рассматривать предмет с разных сторон, раскрывать все его взаимосвязи. Поэтому стали появляться интегрированные курсы, построенные на основе слияния 2 – 3 предметов или объединения отдельных тем в интегрированные блоки.

Интегрированные учебные курсы – объединение нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий [7, с. 232 – 234].

Объединение материала в крупные блоки приводит к новой организационной структуре учебного процесса. Вместо урока основной организационной единицей становится учебный день, учебная неделя, что создает возможность более глубокого погружения в тему [9, с. 32].

взаимосвязанному, комплексному изучению.

С учетом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления.

Так как интеграция может осуществляться в разных формах и на разных уровнях, не надо думать, что для оценки урока как интегрированного необходимо участие обоих (или нескольких) учителей, ведущих курс, или обязательное использование в одном уроке материала по всем интегрируемым предметам.

Смысл интегрированного обучения именно в том, что в нем могут быть запланированы соответствующие уроки по общей теме, проводимые разными учителями в разное время.

Главное, что делает урок интегрированным, – это заложенная в нем перспективная цель всего курса и конкретные задачи, направленные на ее реализацию, спланированные всеми учителями, ведущими данный курс, и реализуемые ими (порознь или совместно) в специально организованной деятельности учеников.

Задача учителей, формирующих интегрированный блок предметов, – найти пути переработки элементов содержания и структуры своих учебных дисциплин для объединения их в общий курс [2, с. 219].

Преподавать знания нужно не так что «вы это уже знаете, слышали», а должна быть реакция удивления – «вот еще где это возможно, где это существует, как может выглядеть, звучать и т. д.».

Интегрированное обучение осуществляется через интегрированные уроки и применение интегрированных курсов.

В «Педагогике начальной школы» И. П. Подласого интегрированный урок (от лат. «полный», «целостный») объясняется как урок, в котором вокруг одной темы объединен материал нескольких предметов [7, с. 232 – 234].

Е. И. Руднянская рассматривает интегрированный урок следующим образом: интегрированный урок – это междисциплинарная форма учебного процесса, которая базируется, главным образом, на теории познания и понимания того, что поиск знания является лучшим способом междисциплинарного исследования [8, с. 3].

Часто на практике интегрированный урок сочетает в себе материал разных учебных дисциплин, где привлечение сведений из других предметов является только «фоном» для основного предмета. С нашей точки зрения, при интегрированном обучении учебные предметы должны быть самостоятельными и равноправными по содержанию, структуре и количеству времени, отводимого на изучение данного объекта или явления.

Преимущества интегрированных уроков мы видим в следующем: такие

естественных взаимосвязей между изучаемыми проблемами;

– в эмоциональном развитии учащихся, основанном на привлечении музыки, живописи, лепки, литературы и т. д.;

– в росте познавательного интереса школьников, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время;

– во включении учащихся в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные стихотворения, рисунки, панно, поделки, являющиеся отражением личностного отношения к тем или иным явлениям и процессам.

Выделенные аспекты соответствуют образовательным, развивающим и воспитывающим функциям обучения. Мы считаем, что данная форма обучения является наиболее приемлемой в начальном звене школы, так как она обеспечивает создание среды, выявляющей и способствующей развитию целого спектра способностей ребенка.

Библиографический список

1. **Зверев И. Д.** Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 158 с.
2. **Коложвари И.** Интегрированный курс, как его разработать / И. Коложвари, Л. Сеченикова // Народное образование. – 1999. – № 1/2. – С. 219 – 223.
3. **Коложвари И.** Как организовать интегрированный урок? / И. Коложвари, Л. Сеченикова // Народное образование. – 1996. – № 1. – С. 87 – 89.
4. **Кулагин, П. Г.** Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1981. – 95 с.
5. **Максимова, В. Н.** Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987.
6. **Мельник Э. С.** Интегрированные уроки при изучении природы / Э. С. Мельник, Л. А. Исаева // Начальная школа. – 1998. – № 5. – С. 74 – 76.
7. **Подласый, И. П.** Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 400 с.
8. **Руднянская, Е. И.** Интегрированные уроки по общеобразовательным дисциплинам и природоведению в начальных классах / Е. И. Руднянская. – Волгоград: Учитель, 2002. – 72 с.
9. **Сухаревская, Е. Ю.** Технология интегрированного урока: практ. пособие для учителей начальной школы, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов н/Д: Учитель, 2003. – 128 с.
10. **Федорец, Г. Ф.** Межпредметные связи в процессе обучения / Г. Ф. Федорец. – Л., 1983.

УДК 37.0+372.3/5

В. Н. Максимова как одну из форм организации интегрированного обучения предлагает использовать «интегрированный» учебный день – проведение в одном классе в течение учебного дня нескольких предметных уроков, объединенных раскрытием общей комплексной проблемы.

Последний урок такого дня систематизирует и обобщает конкретные данные, которые учащиеся узнают на предшествующих уроках. Задачи «интегрированного» учебного дня подчиняются задачам предметного обучения и общепредметным учебно-воспитательным целям [5, с. 119].

Все школьные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интегрированного курса зависят от многих условий. Поэтому прежде чем создать общую программу, педагогам необходимо учесть те обстоятельства, которые помогут сделать вывод о возможности и необходимости интеграции. Для этого учитель, прежде всего, анализирует уровень подготовленности учеников своего класса, оценивает их психологические особенности и познавательные интересы. Трудности, существующие в их учебной деятельности, могут быть одной из причин использования интеграции. Порой успешное изучение школьниками одного предмета зависит от наличия у них определенных знаний и умений по другому учебному предмету.

В программах многих школьных дисциплин немало «перекрестков»: совпадающих тем, общих проблем и вопросов, нередко изучаются те же процессы и явления, рассматриваются с разных позиций те же объекты. Все это «заявка» на интеграцию хотя бы по отдельным темам.

Но все же наиболее глубока основа объединения, когда учителя выявляют в преподавании своих предметов такие поля взаимодействия, которые сближают перспективные цели обучения.

Таким образом, интегрированным уроком можно считать урок, решающий конкретные перспективные задачи курса интеграции, т. е. представляющего собой новое сложное единство, лежащие в качественно новой плоскости, чем те два или три предмета, на основе которых он спланирован. Уровень интеграции определяется тем кругом задач, которые возможно выполнить только благодаря интегрированию [3, с. 88].

Поскольку интеграция – это не самоцель, а определенная система в деятельности учителя, то должен быть и вполне конкретный результат интегрированного обучения. Э. Л. Мельник и Л. А. Исаевой [6, с. 74] сформулирован **результат интегрированного обучения, который проявляется в следующем:**

– в повышении уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, закономерностей за счет их многогранной интеграции с использованием сведений интегрируемых наук;

– в изменении уровня интеллектуальной деятельности, обеспечиваемого рассмотрением учебного материала с позиции ведущей идеи, установлением

ски грамотных специалистов самого различного профиля. Именно в наши дни требуется экологизация вообще всей системы образования и воспитания. Финальная цель данной трансформации – проникновение современных экологических идей и ценностей во все сферы общества. Ибо только так, через экологизацию всей общественной жизни, можно спасти человечество от экологической катастрофы.

В настоящее время растёт понимание значимости формирования экологического мировоззрения будущих поколений как основы их экологической компетентности. Постепенно возникает понимание роли экологического образования как проводника новой морали и опоры для решения многочисленных вопросов практической жизни человечества. Осознание роли знания экологических закономерностей и экологизации воспитания становится постепенно задачей не только педагогических работников, но и общества в целом.

Целью экологического образования в общеобразовательной школе является формирование ответственного отношения учащейся молодежи к окружающей среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания и экологически грамотного отношения к природе. А как известно, отношение ребенка к окружающей среде в существенной степени определяют три фактора: непосредственное познание природы, школьное экологическое воспитание и средства массовой информации.

Экологическое образование – это органичная и приоритетная часть всей системы образования, придающая ему новое качество, формирующая иное отношение не только к природе, но и к обществу, к человеку – экогуманизм.

Школа и система образования в целом сегодня остро нуждаются в реальном воплощении классических дидактических принципов природосообразности, наглядности, связи с жизнью, которые столь блестяще были представлены ещё в «Великой дидактике» Я. А. Коменского и получили дальнейшую разработку в трудах И. Г. Песталоцци, Ф. Рабле, К. Д. Ушинского и др.

Очевидно, что отправным моментом экологизации образовательного процесса в школе выступает принцип природосообразности, в том смысле, в котором его обосновывал великий чешский педагог. Данный принцип носит у Я. А. Коменского универсальный характер, он восходит к самой цели образования, предназначенного для движения обучающегося к самой гармонии человека как микрокосма. По мнению Я. А. Коменского, поддержать и развивать гармонию возможно посредством обучения, строящегося на основе природы самого человека. «Под словом “природа”, – пишет педагог, – мы понимаем также всеобщее Божие провидение, или непрерывное воздействие божественной благодати, чтобы во всем свершалось все, а именно во всяком творении то, для чего оно предназначено». Природосообразность образования трактуется великим ученым очень широко. Прежде всего, это соотнесение ребенка с *частью космоса*, частью природы, что влияет на процесс

А. А. Макоедова

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня приходит сознание того, что разумное и ответственное отношение к природе нужно в первую очередь самому человеку, чтобы он смог стать и быть человеком, оберегая и развивая полноту и достоинство своего человеческого бытия. Вместе с тем от того, какой тип человека будет формироваться в обществе, каким будет уровень его индивидуального сознания, характер и широта межличностных связей, степень включенности в социальную жизнь, профессионализм и т. д., зависят и возможности решения глобальных проблем современности. От уровня зрелости экологического мышления зависит успешность природоохранной и природопреобразующей деятельности. Кроме того, через отношение к природе формируется нравственное отношение к социальному окружению, ведь природа – это общий дом всего человечества, и забота о нем предполагает учет интересов как ныне живущих, так и будущих поколений. Формирование развитой экологической компетентности, экологической культуры является основой развития гражданственности и патриотизма, поскольку нельзя быть гражданином и патриотом и не заботиться о сохранении качества природной среды.

Экологическая компетентность есть личностное образование, которое имеет сугубо культурное происхождение, т. е. экологический компетентный человек выделяется тем, что знает, умеет, понимает, ценит природу, заботится о ней и т. д. в силу того, что является носителем определенной культуры, экологической культуры, которая в свою очередь строится и выражается в специфическом мировоззрении и стереотипах поведения. Известно, что мировоззрение и поведение формируются в сложном процессе социализации личности, ведущая роль в котором принадлежит институту семьи и образовательным системам. Как было показано, в современном мире обрести устойчивые компетентности и войти в «корпус культуры» человеку, минуя систему образования, невозможно. Отсюда роль и значение образовательной сферы по мере усложнения мира и возможностей человеческой деятельности в нём неуклонно растёт.

Экологизация образования означает формирование нового миропонимания и новый подход к деятельности, основанный на формировании ноосферно-гуманитарных и экологических ценностей.

Экологизация системы образования, как отмечает Н. М. Мамедов, – это характеристика тенденций проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, а также подготовка экологиче-

было учреждено в школах России в конце XVIII в. Затем последовало включение естествознания в число предметов, изучаемых студентами учительской семинарии. Усилиями таких светил отечественного естествознания, как А. Н. Бекетов и К. А. Тимирязев, их педагогическими работами в конце XIX – начале XX в. был создан естественно-научный фундамент экологического образования. В последующем экологическое образование и воспитание в нашей стране существенно эволюционировали.

Уже программы и указания Наркомпроса (1924 г.) ставили перед школой задачу изучения местного края и проведения работы по охране природы, по формированию у питомцев школы полезных навыков в этом государственно важном деле. В 20–30-х гг. началось внедрение в массовую практику форм и методов работы, активизирующих познавательную и практическую деятельность школьников по изучению и охране природного окружения, особенно при изучении естествознания и во внеклассной работе.

В те годы сложился поистине бесценный опыт природоориентированного трудового воспитания в рамках педагогической работы С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко. Созданные ими самодеятельные детские объединения строились вокруг практико-коллективной деятельности воспитанников в природной среде. И хотя труд детей в природе носил прежде всего хозяйственно-производственный характер, в процессе труда на земле детям прививались необходимые экологические ценности – любовь к природе, забота о ней, рачительное отношение.

В 30-е гг. природоохранные знания были включены в учебные программы по биологии и географии, многие из которых сохранились в неизменном виде вплоть до конца 70-х гг. В послевоенные годы принимается ряд постановлений по охране природы с участием органов народного образования в улучшении работы в деле изучения природы, разумного и любовного отношения к ней и ее охране. В 50–60-е гг. природоохранное просвещение и воспитание молодежи быстро возрастает во всем мире, это касается и нашей страны; во всех республиках СССР принимаются законы об охране природы; в учебном процессе усиливается природоохранительная тематика; в начальной школе выделяется самостоятельный предмет «природоведение». В 70–80-е гг. особое внимание уделяется вопросам образования в сфере рационального природопользования и охраны природы.

В 1972 г. в составе Научно-исследовательского института содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР была создана одна из первых в мире лаборатория природоохранительного просвещения. В том же году была утверждена долгосрочная комплексная программа исследования по охране природы стран-участниц Совета экономической взаимопомощи. Новым в экологическом образовании явилась разработка программ факультативных курсов по охране природы.

Большая заслуга в развитии природоориентированного школьного об-

его формирования, который должен происходить в соответствии с законами природы, поэтому «точный порядок школы следует заимствовать от природы».

Связь с природой, опора на природные закономерности, природную мудрость как «провидение Божие» лежит в основе дидактической системы Я. А. Коменского, что по праву выделяет данную систему как экологическую по своей сути и направленности. Эта же связь проступает у Я. А. Коменского и в принципе наглядности, сформулированном ученым в виде «золотого правила дидактики»: «Все, что можно, надо предоставлять для восприятия чувствам, видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запах – обонянию, подлежащее вкусу – вкусам, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

Очевидно, что путь к экологизации образования проходит через соединение школы с жизнью, и прежде всего с миром природы.

Так, выдающийся мыслитель и педагог Просвещения Ж.-Ж. Руссо прямо указывал на необходимость связи воспитания с природой. Экологическая составляющая прослеживается в концепции «естественного» и свободного воспитания. По мнению Ж.-Ж. Руссо, способность и потребность в развитии и познании окружающего мира заложена в ребенке изначально от природы, поэтому в обязанности наставника входит создание условий для полноценного развития внутреннего потенциала воспитанника. Ж.-Ж. Руссо считал, что особенность собственно педагогического процесса состоит в постановке ребенка в позицию исследователя и предоставлении ему требуемых сведений об окружающем мире. При этом руководящим принципом должен стать принцип полезности получаемых знаний. В связи с этим Ж.-Ж. Руссо был сторонником реального, естественно-научного образования, поэтому в учебную программу, по его мнению, должны входить следующие дисциплины: география, химия, физика, биология, которые способствуют развитию у воспитанника интереса и любви к природе.

Как отмечают ученые, экологическая проблема, как и проблема образования, обладает рангом глобальной проблемы современности, и возможно, что на пути экологизации образования могут быть решены обе эти общечеловеческие проблемы.

Экологизация образования может стать фактором, способным обеспечить реализацию двуединой задачи: реформировать школу, связав ее с жизнью, и повысить уровень экологической грамотности населения, создав этим предпосылки для преодоления противоречий существующей экологической ситуации.

Отечественное экологическое образование имеет давние традиции формирования знаний о взаимоотношениях человека и природы. Первоначально оно складывалось на основе естествознания, которое как предмет

цип непрерывности; принцип взаимосвязи глобального, национального и краеведческого подхода к анализу экологических проблем и путей их решения; принцип междисциплинарности и др., которые наряду с широко действующими в дидактике составили основу экологического образования.

Первый принцип из группы «специфических» ориентирует педагогов на сочетание рационального познания природы и места в ней человека с чувственно-эмоциональным воздействием на ученика как непосредственного общения с окружающей природной средой, так и художественно-образных средств искусства. Недооценка этого принципа, считает И. Д. Зверев, приводит либо к чистому интеллектуализму, либо к бездоказательной мечтательности, либо к расчетливому «узкому» практицизму. Принцип непрерывности рассматривается как организационно-педагогическое условие, обеспечивающее процесс становления и развития ответственного отношения к окружающей среде школьников младшего, среднего и старшего возраста в системе классно-урочных и внеклассных занятий, а также всех видов общественно полезного труда.

Учеными проектируется содержание экологического образования, основными компонентами которого выступают знания и ценностные ориентации. В качестве ядра системы экологического образования А. Н. Захлебный выделяет четыре взаимосвязанных компонента: познавательный – основные идеи о характере взаимодействия природы и общества, о глобальных экологических проблемах и путях их решения и т. д.; ценностный – ценностные ориентации о многосторонней общественной и личной значимости природы; нормативный – основы нравственных и правовых норм природопользования, правила поведения в окружающей среде; деятельностный – виды и способы деятельности школьников, направленные на формирование познавательных и практических умений экологического характера.

Авторы единодушно отмечают, что эффективность экологического образования напрямую связывается с процессом включения учащихся в практическую природоориентированную деятельность.

Среди психологических исследований, уделяющих особое внимание организации практической природоориентированной деятельности учащихся как в естественных природных, так и в лабораторных условиях (живые уголки, оранжереи и т. д.) необходимо отметить прежде всего научные положения о психологических аспектах формирования личности в экологическом образовании С. Д. Дерябо, В. И. Панова, В. А. Ясвина.

Так, С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин одним из ключевых механизмов экологического воспитания видят непосредственное личностное (субъективное) взаимодействие человека с природой, которая рассматривается как «мир природы» (совокупность конкретных природных объектов или природных комплексов, взятых в их субъективной единичности и неповторимости), а не как «безликая природная среда». Для исследования особенностей

разования принадлежит В. С. Сухомлинскому, в трудах и опыте которого развивается эстетический, духовно-нравственный потенциал природного воспитания, а его открытые уроки на природе в Павлышской школе стали образцами методического воплощения реального экологического обучения.

На наш взгляд, концептуальная разработка вопросов экологизации образовательной сферы, и в частности проблемы формирования экологической компетентности личности, обеспечивается в рамках сложившегося в педагогике педагогическо-инвайронментального подхода. В русле данного подхода процесс формирования личности рассматривается как включённое в экологию вмещающей социоприродной среды жизненное самоопределение ребенка.

Этот подход базируется на педагогической традиции средового воспитательного прочтения образовательной сферы, которая характерна как для российского, так и для зарубежного опыта гуманистической методологии социального и психолого- педагогического знания (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, В. С. Мерлин, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, В. А. Ситаров, М. Мид, Г. Бейтсон, Э. Фромм, К. Роджерс и др.).

В рамках этой традиции особой эвристичностью в понимании механизмов экологического воспитания выделяется социально-экологический подход (А. В. Мудрик, В. А. Ситаров, М. Черноушек и др.), который рассматривает этот процесс в контексте экологии жизненной среды формирования личности и базируется на традициях педагогики среды (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.). Данный подход смыкается с позициями инвайронментальной психологии в западной науке, признающей нерывную сопряженность развития индивида с микро- и макросоциальным окружением (М. Мид, Р. Бернс, К. Роджерс и др.).

Новое звучание экологическое образование получает с начала 90-х гг. Построение системы экологического образования базируется на ряде методологических принципов, сформулированных еще в 80-х гг. такими учеными, как С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. С. Слестина, И. Т. Суравегина. Исходными становятся представления, что человечество связано с природой своим происхождением, существованием и своим будущим; человеческая история – часть истории природы; целостность природной среды выступает естественной основой жизни в биосфере; качество экологически здоровой окружающей среды наряду с социальными условиями – основа физического и духовного здоровья человека; труд – основа взаимодействия человека и общества с природой, фактор ее изменения; изменение природной среды неизбежно, но оно имеет пределы, поэтому цели разумной человеческой деятельности должны всесторонне учитывать проявление законов природы и др.

Учеными были разработаны специфические принципы экологического образования: принцип единства познания – переживания – действия; прин-

отношения к миру природы;

– как коммуникативное взаимодействие индивида с миром природы, в результате которого приобретает личный опыт непосредственного переживания единства (общности и различия) с природным объектом на уровне эмоционального и личностного взаимодействия с ним.

Природоориентированная деятельность при этом выступает фактором (движущей силой) формирования экологоориентированной познавательной активности.

Активизация природоориентированной деятельности учащихся тем самым способствует выполнению следующих **психолого-педагогических условий формирования экологического сознания**, сформулированных нами на основе систематизации заложенных в проанализированных подходах идей:

– освоение учащимися экологических знаний, формирование экологических представлений, осознание ими необходимости ответственного отношения к миру окружающей природы в процессе взаимодействия с ним и соответственно получение личного опыта такого рода взаимодействия;

– формирование субъект-субъектного типа личностного (субъективного) отношения учащегося к миру природы посредством субъектификации природных объектов в процессе непосредственного взаимодействия с ними; получение учащимися личного опыта проживания единства с природными объектами;

– освоение учащимися эколого-ориентированных ценностей, экологического сознания обуславливающих практическое применение ими экологических знаний, умений и навыков, личного опыта взаимодействия и проживания единства с природными объектами, соответствующее отношение к природному миру и поведение в нем, и в этом смысле эколого-ориентированные ценности рассматриваются нами как смысловое ядро экологического сознания, формирующегося в условиях природоориентированной деятельности учащихся.

Выполнение выделенных условий возможно в рамках природоориентированной деятельности, которая в современном эколого-образовательном процессе должна выступать не просто как одна из важных форм, но как движущая сила формирования экологической компетентности учащихся и как ведущее условие данного процесса, реализуемое в процессе педагогической организации непосредственного взаимодействия учащихся с окружающим природным миром.

В то же время проведенный анализ подходов к экологизации сферы образования показал, что существуют различные способы осуществления данного процесса, каждый из которых в реальной практике, как правило, направлен на приоритетное формирование того (тех) или иного (иных) компонента экологической культуры и компетентности.

взаимодействия человека с миром природы авторами привлекается концептуальный, понятийный и методический аппарат социальной психологии и психологии личности.

Согласно данной концепции, взаимодействие с природными объектами может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этому природному объекту. Подобный рефлексивный анализ как следствие взаимодействия с природой обуславливает нравственный самоконтроль личности – «экологическую совесть», которая заставляет по отношению к объектам природы требовать от себя самооценки совершаемых поступков. В результате рефлексии человек может, например, сделать вывод о том, что для успешного взаимодействия с природными объектами ему недостаточно знаний, что стимулирует его познавательную активность в соответствующей области. Использование процесса взаимодействия с миром природы в формировании субъективного отношения основано на проявлении таких феноменов межличностного восприятия, как идентификация и эмпатия. Кроме того взаимодействие с природой и соответственно развитие субъективного отношения к ней будут происходить, по мнению авторов, если природный объект подвергнут субъективизации, в противном случае можно будет говорить только об одностороннем (субъект-объектном) взаимодействии человека на природу.

Проведенный теоретический анализ показывает, что природоориентированная экологическая деятельность в разных педагогических и психологических подходах представлена:

– как деятельность природоохранительная, активизация которой должна способствовать улучшению окружающей природной и преобразованной (антропогенной) среды, включая участие в пропаганде современных идей охраны природы;

– как деятельность познавательно-практическая (в том числе такими ее видами, как игровая, учебная и трудовая деятельность среди природы), направленная на общение с природой и в результате этого формирование познавательных, практических и творческих умений экологического характера; развитие волевых качеств учащихся и восприятия ими облагораживающего воздействия природы, стремления к познанию природного мира в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями, выработку норм поведения в природе, исключающих нанесение ей вреда или ущерба, ее загрязнение или разрушение;

– как непосредственное взаимодействие учащихся с окружающим природным миром, в результате которого осуществляется: а) приобретение собственного опыта, возникающего при коллективном или индивидуальном решении разнообразных эколого-ориентированных теоретических, практических, научных, творческих задач; б) развитие личностного (субъективного)

ращают также внимание на планируемую последовательность преподавания учебного материала. Тематически и методически это формируется примерно и в общем виде таким образом: выяснение конкретного опыта общения школьника с природой; ознакомление с историей возникновения и развития экологической проблемы; формирование проблемы в современном понимании; четкое обозначение трудностей в ее решении; привитие правовых и этических норм общения человека с природой и соответствующая этому конкретная экологическая практика. На завершающем этапе обучения решающее значение приобретают самостоятельность и творческое отношение к предмету и, наконец, к ответственности перед природой.

Сегодняшняя экологическая ситуация формирует новые каноны культуры и образованности, которые должны стать ориентирами для разработки новых педагогических технологий и моделей профессионально-образовательных учреждений. Конечным продуктом образовательной деятельности должен стать образованный человек, стремящийся к реализации высших ценностей и идеалов. В силу этого необходимо содействовать в процессе образования стимулированию самостоятельного развития способностей и готовности к высокой культуре самореализации личности.

Рассматривая способы организации экологического образования, характерные в настоящее время для средней общеобразовательной школы, В. М. Назаренко выделяет различные его модели. Это включение экологической информации в традиционные предметы; изучение вопросов охраны окружающей среды в специально выделенном предмете; формирование экологических знаний в разных учебных предметах, а затем их интегрирование в отдельный предмет; полная реформа учебного процесса. Вместе с тем, автор отмечает, что большинство школ в стране (98%) работают по первой модели.

В. М. Назаренко доказывает, что создание системы экологического образования требует новой парадигмы: экологическое образование – это не часть формального образования, а его новый смысл, его цель. Мировоззренческую основу экологического образования составляют два взаимосвязанных подхода: биоцентрический и антропоцентрический, которые позволяют сформировать представления о единстве природы и человека, о путях гармонизации их взаимодействия, о коэволюции природы и общества как единственно возможном пути развития современной цивилизации, а также о структуре личности, отвечающей требованиям экологической этики.

Специалисты-дидакты по школьному экологическому образованию об-

ских видах спорта, и в лыжных гонках в частности, была общепризнанной: в начале подготовительного периода преобладали средства ОФП и аэробная нагрузка. ~~Затем следовало постепенное увеличение доли специальных~~ упражнений и интенсивности физической нагрузки, снижение объема и интенсивности нагрузки в октябре перед вкатыванием и длительные тренировки низкой интенсивности на первом снегу на протяжении 4-6 недель. Негативные стороны подобного планирования сводились к двум моментам:

– снижение скоростно-силовых и силовых способностей к соревновательному этапу;

– регресс или стабильность физических качеств высококвалифицированных спортсменов от года к году при наличии динамики на протяжении макроцикла.

Именно это явилось стимулом повышения интереса к проблемам планирования макроцикла с учетом «интересов» мышечной системы.

Рассмотрим простую схему функционирования организма по обеспечению мышц кислородом и питательными веществами, необходимыми для поддержания синтеза АТФ в работающей мышце. При пульсе 180 уд/мин сердце здорового человека выбрасывает 130-160 мл крови, а у спортсмена – 180-240, при этом с каждым литром крови переносится 180-200 мл кислорода (O_2). Получается $180 \text{ уд/мин} \times 200 \text{ мл} = 36 \text{ л}$ крови ежеминутно перекачивает сердце, доставляя к мышцам 7,2 л кислорода [5]. А сколько требуется мышцам при условии, что 1 кг мышечной массы в состоянии хорошей подготовленности может потребить 0,2 – 0,3 л O_2 ? При массе тела 70 кг у спортсмена-лыжника примерно 30 кг мышц, т. е. мышцам этого спортсмена нужно всего 5-6 л кислорода.

Следовательно, **развитие сердечно-сосудистой системы не является лимитирующим звеном в повышении физической работоспособности высококвалифицированного спортсмена, спортивные достижения определяются работоспособностью активных мышц.**

Все мышечные волокна (МВ) делятся на медленные (ММВ), быстрые (БМВ) и переходные (ПМВ). Деление мышечных волокон на окислительные и гликолитические происходит по насыщенности их митохондриями. Митохондрии (МХ) – органеллы мышечного волокна, в которых синтезируется АТФ за счет окислительного фосфорилирования. Митохондрии сосредоточиваются вокруг мест, где требуется наибольшее количество энергии. Именно митохондриальная масса мышц лимитирует аэробные возможности спортсмена, а 100%-е насыщение имеющихся рабочих мышц митохондриями в видах спорта на выносливость означает достижение пика спортивной формы [5]. Если МВ полностью заполнено митохондриями, то оно относится к окислительным, если в МВ незначительное количество митохондрий (МХ) или они совсем отсутствуют – такое МВ считается гликолитическим (ГМВ).

РАЗДЕЛ VII
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371+796.9

А. В. Шишкина

**ОБОСНОВАНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ МАКРОЦИКЛА
СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННЫХ ЛЫЖНЫХ
ГОНКАХ**

В настоящее время процесс подготовки спортсмена в циклических видах спорта является творческой деятельностью, основанной на интуиции тренера. Исследование способности студентов факультетов физической культуры и опытных тренеров к планированию тренировочного процесса квалифицированных спортсменов выявило затруднения в обосновании выбора интенсивности и объема нагрузки в отдельно взятый день микроцикла. Как правило, планирование тренировочного процесса осуществляется на основе копирования устоявшихся схем эмпирической теории спортивной тренировки со стандартным набором средств тренировки [4]. Отсутствие теоретического мышления у специалистов сферы физической культуры и спорта объясняется недостаточным обоснованием причин, вызывающих тот или иной способ планирования нагрузок с опорой на биохимию и физиологию человека, слабым межпредметным синтезом в курсе теории и методики спорта [1, 4].

Для рационального планирования тренировки и выработки управленческих решений было исследовано современное состояние проблемы физической работоспособности в циклических видах спорта в теории и на практике. Было выявлено, что в лыжном спорте лимитирующим фактором работоспособности считается сердечно-сосудистая система (ССС). Как следствие этого, для развития ССС круглогодично используются изнуряющие по длительности равномерные тренировки, а в отдельные периоды с жесткими интервалами отдыха по длительности и интенсивности повторные тренировки. Среди тренеров, спортсменов-профессионалов и лыжников-любителей бытует мнение: если плохо выступаю, значит, выполнил малую по объему работу.

Эффективность накопления двигательного потенциала и степень его реализации в соревновательной деятельности зависят от рационального распределения основных видов нагрузки на протяжении макроцикла [3, 4, 7]. Основные принципы планирования макроцикла заложены достаточно давно в трудах отечественных ведущих специалистов (Л. П. Матвеев, В. М. Зацюрский, Н. Г. Озолин, В. Н. Платонов) и приняты в теории и методике физического воспитания. Схема распределения нагрузки в цикличе-

Чем больше митохондрий вокруг мышечного волокна, тем более выносливы мышцы. Поэтому одна из задач тренировки в лыжном спорте – увеличить митохондриальную массу рабочих мышц лыжника. Однако МВ могут заполняться МХ только в один слой [4]. Следовательно, дополнительный резерв увеличения специальной подготовленности лыжника – увеличение мышечного поперечного сечения за счет роста числа миофибрилл (МФ) в мышечных волокнах (развитие силовых способностей) и насыщение всех имеющихся МФ митохондриями (развитие локальной мышечной выносливости) [2].

Для практического использования мы выполнили существенные упрощения и представили модель работоспособности лыжника-гонщика, состоящую из двух систем: сердечно-сосудистой и мышечной.

Сердце обеспечивает доставку кислорода к работающим мышцам и вывод из мышц организма CO_2 . Воздействием регулярных тренировок можно вызвать гипертрофию миокарда. Различают L- и D-гипертрофию. Под L- гипертрофией понимают дилатацию полости левого желудочка. Под D-гипертрофией понимают увеличение массы миокарда без изменения полости левого желудка.

Для L-гипертрофии сердца существует единственное средство – длительные (до 4 – 6 ч) равномерные тренировки при частоте сердечных сокращений, равной максимальному ударному объему (110 – 130 уд/мин). При этом не важно, какое упражнение будет выбрано – передвижение на лыжах, лыжероллерах, поход по пересеченной местности или плавание. L- гипертрофия связана с увеличением длины мышечных волокон миокарда, следовательно, цель планирования тренировочного процесса для развития сердца – не допустить образования новых (коротких) волокон миокардиоцитов, поэтому тренировки должны быть сконцентрированы в мезоцикле на протяжении не менее 2 – 4 недель.

При выполнении нагрузки на пульсе 180 уд/мин сердце не успевает расслабляться – возникает эффект закисления мышц, являющийся условием миофибриллярной гипертрофии. Сокращение длительности диастолы по мере роста ЧСС вызывает нарушения кровоснабжения миокарда – возникает «дефект диастолы». Если длительность этого состояния не превышает 1 мин, то происходит гипертрофия миокардиоцитов, что в конечном итоге приводит к увеличению поперечного сечения сердечной мышцы, или D-гипертрофии. При длительном пребывании сердца в состоянии «дефекта диастолы» происходят катаболические явления: увеличивается скорость процесса разрушения миофибрилл, растёт вероятность дистрофии миокарда. Для увеличения силы сердечной мышцы (D-гипертрофии) должны использоваться интервальные тренировки (табл.1): разгон до пульса 180 и удержание этого состояния в течение 30 – 40 с. Интервал отдыха между такими тренировками – 7 – 10 дней, который определяется исходя из необ-

Средства физического воспитания, направленные на повышение физической работоспособности квалифицированных лыжников-гонщиков

Показатель	Режим тренировки
L – гипертрофия	<i>Сердце</i> Длительные (2 – 4 ч) равномерные тренировки, пульс 120±10 уд/мин
D – гипертрофия	Интервальная тренировка. Удержание пульса 180 уд/мин до 1 мин. Восстановление до пульса 105 – 110
MVB – Миофибриллы	<i>Мышечная система</i> Низкоинтенсивная силовая тренировка с неполным расслаблением мышц по методике бодибилдеров (статодинамические упражнения): для мышц ног (классический и коньковый ход); для мышц пресса и спины; для мышц рук
Митохондрии	Передвижение классическим и коньковым ходом. Бег по глубокому снегу. Передвижение в затрудненных условиях (мягкая лыжня, крутой подъем). ЧСС 160 – 170. Длина отрезков 300 – 1000 м
BVB – Миофибриллы	Ускорения на лыжах с мощным отталкиванием. Имитация в крутой подъем. Прыжковые упражнения. ЧСС 90 % от максимальной. Длина отрезков 100 – 200 м
Митохондрии	Прыжки с ноги на ногу. Ускорения на лыжах одновременными ходами, переменными в подъем. Интенсивность максимальная. Длина отрезков 50 – 70 м

закисления мышц негативно сказывается на митохондриальном аппарате. Для предотвращения закисления БМВ и развития их локальной выносливости существуют специальные способы организации тренировок (табл. 2).

Локальная мышечная работоспособность (локальная выносливость) – это способность спортсмена выполнять предельную мышечную работу при адекватном (избыточном) снабжении её кислородом или когда величина потребления кислорода не имеет существенного значения для обеспечения заданной двигательной активности.

Неоднократное преодоление закисления мышц по ходу гонки, необходимость сверхбыстрого восстановления между забегами в лыжном спринте требует повышения буферной емкости мышц. Спринтерские упражнения на лыжах, все виды силовой и аэробной тренировки БМВ эффективно воздействуют на повышение гликолитического потенциала квалифицированного спортсмена и должны быть использованы в период предсоревновательной подготовки на протяжении не менее 1 – 1,5 месяца.

Приведенный перечень средств и методов является не исчерпывающим, но достаточным.

Таким образом, соревновательные условия современных лыжных гонок предъявляют высокие требования к физической подготовленности квалифицированного гонщика, а именно, к высокому уровню развития специальных силовых качеств и выносливости. Специальная силовая подготовка квалифицированных лыжников включает развитие силовых способностей мышечных волокон (медленных и быстрых) и развитие локальной мышечной выносливости. Технологическая модель системы специальной силовой подготовки включает разведенное во времени развитие силы медленных и быстрых мышечных волокон в подготовительный период и развитие локальной мышечной выносливости в предсоревновательный период.

Развитие локальной мышечной выносливости в предсоревновательном периоде предполагает повышение окислительного потенциала быстрых мышечных волокон, емкости фосфагенной и гликолитической систем и создания высокой концентрации гликогена в основных мышечных группах.

Планирование специальной подготовки квалифицированных лыжников-гонщиков в макроцикле включает: *в подготовительном периоде:* гипертрофию медленных мышечных волокон, подготовку опорно-двигательного аппарата, повышение максимальной алактатной мощности (МAM) основных рабочих мышц лыжника, повышение окислительного потенциала медленных мышечных волокон, быстрых мышечных волокон; *в предсоревновательном периоде:* поддержание МAM и развитие окислительного потенциала переходных и быстрых мышечных волокон, поддержание окислительного потенциала медленных мышечных волокон.

Изложенные принципы функционирования организма и планирование специальной физической, в том числе силовой, подготовки с опорой на

ходимости биологического анаболизма мышечных структур.

Какие управляющие воздействия для развития мышечной системы можно предпринять? В каждом типе мышц мы должны увеличить их силу (число миофибрилл) и их выносливость (насытить митохондриями). Митохондрии не только способствуют увеличению мощности аэробного гликолиза, но и поглощают избыточные ионы водорода, т. е. отдаляют наступление локального утомления.

Учитывая вышеизложенное, можно предпринять попытку представить технологическую схему планирования макроцикла на этапе спортивного совершенствования следующим образом: увеличиваем потенциальные возможности сердца, затем увеличиваем число миофибрилл в рабочих мышцах (сила ММВ) 4–6 недель и через 2–3 недели силу БМВ (2 недели), насыщаем их митохондриями (обеспечиваем локальную выносливость). Средства для реализации данной программы тренировок представлены в табл. 1.

В циклических видах спорта БМВ вносят существенный вклад на относительно коротких дистанциях (до 3 мин). Считается, что резерв БМВ (способных эффективно функционировать 7–12 с) реализуется на финишных участках при выполнении финишных ускорений. Однако в лыжных гонках при наличии 7–10 подъемов на дистанции 10 км и спусков после них БМВ могут быть задействованы неоднократно. Кроме того, важность развития БМВ возросла благодаря тактической борьбе в лыжном спринте.

Гипертрофия БМВ – наиболее типичное следствие любой силовой тренировки и не представляет методической сложности [2]. Под воздействием силовой тренировки можно добиться очень высокой площади поперечного сечения и силы БМВ, однако в ЦВС гипертрофия быстрых мышечных наиболее важна как условие высокой мощности и емкости процессов энергообеспечения.

Отсюда, акцентированное развитие силовых способностей БМВ в технологическую схему макроцикла квалифицированных лыжников-гонщиков вписывается как минимум дважды: в подготовительный период, в августе, целесообразно выделить 2–3 недели для гипертрофии БМВ основных рабочих мышц средствами прыжковых упражнений различного вида, прыжковых имитационных упражнений, высокоинтенсивных ускорений при передвижении на лыжероллерах. Считается, что причиной повышения силы в этом случае является совершенствование нервно-мышечных механизмов управления мышечным сокращением, повышением доли рекрутированных двигательных единиц (ДЕ), синхронизация импульсов разных ДЕ, улучшение техники движений и др.). Второй раз повышение окислительного потенциала БМВ достигается путем стимулирования условиями тренировочного процесса экспрессии митохондриальных генов при интенсивном функционировании митохондрий без значительной степени закисления цитозоля мышечных волокон [6]. Известно, что высокая степень

Тренировочные средства и методы развития локальной выносливости быстрых мышечных волокон

Направлен- ность упраж.	Метод	Методические указания	Примечания
Специализи- рованный поперечный СФФ	Аэробно-анаэробный жетон (заключительная часть соревновательного соревнования или игровой тайм- аут(аутами))	Рыболовный период – 1,5 – 1 мин, отдых – 1 – 1 мин	
	Всплывание в пруду (-открытый старт) -стационарные- тренировочный	Успешным 5 – 15 с до начала работы затем переключиться работать периодом, интервал между упражнениями 1,5 – 2,5 мин	
	Всплывание в пруду	Рыболовный период – 10(20) с, отдых – 1 – 1 мин	Всплывание, задержка под водой, быстрое выплывание после завершения заплыва.
	Плывание или шпиртование	Объемные упражнения короткая: отрезки от 5 до 8 (минимум) метров, отдых – 1 – 5 мин или ФТТ до 110 – 110 (с/мин)	Продвигать количество повторений. М/ФФ использовать
Брифинг с участием защиты и защиты	Глухоглухотелами тренировка	Рыболовный период – 0,4(0) с, отдых – 1 – 5 мин, количество повторений от 10 до 20	Выход на максимальный эффект за счет затяжной подготовки, сокращение времени подготовки, - от 30(минут) - 1(0) (разминка) до смены и т.д.
	Стационарные упражнения Воздух (или тренировка), поплавок или всплывание под водой СФФ	Успешным 10 – 20 с	Аналогично вынос эффективностью при работе -стационарности, сокращение тайма, уси- ливать количество тренировок.

целесообразные средства позволили организовать рациональную нетрадиционную подготовку лыжников-гонщиков в специально-подготовительном и соревновательном периоде, которая обеспечила высокую эффективность, стабильность спортивных результатов и сохранение здоровья спортсмена.

Библиографический список

1. **Бутин, И. М.** Лыжный спорт: учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности физ. культура / И. М. Бутин. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
2. **Мякиченко, Е. Б.**, Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта / Е. Б. Мякиченко, В. Н. Селуянов. – М.: ТВТ Дивизион, 2005. – 338 с.
3. **Платонов, В. Н.** Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 286 с.
4. **Селуянов, В. Н.** Подготовка бегуна на средние дистанции / В. Н. Селуянов. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 104 с.
5. **Селуянов, В. Н.** Интуиция слепа без знания / В. Н. Селуянов // Лыжный спорт. – 2002. – № 2. – С. 88 – 98.
6. **Смирнов, В. М.** Физиология физического воспитания и спорта: учеб. для студентов средн. и высш. учеб. заведений / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.
7. **Холодов, Ж. К.** Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

УДК 372.3/4

Н. В. Минникаева

СТРАТЕГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ДНЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ

Согласно публикациям последних лет [3, – 5, 7], в различных регионах Российской Федерации отмечается, что большинство детей старшего дошкольного возраста являются недостаточно подготовленными к обучению в школе. Прежде всего, это выражается в снижении физической подготовленности детей. Такое положение объясняется множеством факторов и причин, в числе которых – превышение объемов умственной нагрузки, вследствие чего происходит замещение игровой деятельности учебной, и отсутствие научно-обоснованной модели двигательного режима дня в дошкольном учреждении, отвечающей требованиям новых концептуальных подходов к организации физического воспитания детей дошкольного возраста.

подвижные игры представлен только их перечнем, кроме программы «Истоки», в которой имеются рекомендации по использованию подвижных игр в режиме дня. На наш взгляд, это одна из причин того, что **педагогические наблюдения выявили малый объем подвижных игр в двигательном режиме дня**. Мы также полагаем, что одной из возможных причин является замещение игровой деятельности учебной.

3. **В основном применение находят игры высокой интенсивности** – 15,7 мин от 34,8 мин, отводимых на подвижные игры в целом. Чаще всего это подвижные игры с бегом, прыжками, такие как «Ловишки», «Салки», «Волк во рву» и др. На игры средней интенсивности тратится в среднем 11,5 мин. Это игры с короткими перебежками «Третий лишний», «Наседка и цыплята», с прыжками «Рыбак и рыбки» и др.; низкой интенсивности – в среднем 7,6 мин, это такие игры, как «Угадай, чей голосок», «Кто вышел», «Делай как я» и др.

Традиционно в двигательном режиме дня используют подвижные игры различной интенсивности. Однако в изученной нами литературе мы не обнаружили единого мнения относительно объемов и интенсивности подвижных игр в режиме дня. Так, факты доминирования подвижных игр высокой интенсивности согласуются с имеющимся в научной литературе мнением [9, 11] о целесообразности применения данных игр в практике физического воспитания. Вместе с тем, с физиологической точки зрения, наиболее адекватными для детей старшего дошкольного возраста являются подвижные игры средней интенсивности, позволяющие интегрировать процессы физического и психического развития, расширять функциональные, аэробные возможности организма, способствовать снятию утомления и способствовать повышению работоспособности [10, 13]. Следует отметить, что эффективное планирование подвижных игр различной интенсивности в режиме дня предполагает их рациональное дозирование, разумное чередование и неоднократное повторение в течение дня.

4. Анализ содержания физического воспитания в дошкольных учреждениях г. Ленинска-Кузнецкого показал, что **в двигательном режиме дня отсутствует регламентация периодов отдыха и физической нагрузки**, в частности, это касается и подвижных игр. Также отмечено, что дозирование физической нагрузки осуществляется на основании внешних признаков утомления, путем снижения объема или интенсивности подвижных игр, в связи с чем регулирование физической нагрузки носит ситуативный характер. Подвижные игры служат в основном для стимуляции интереса к занятиям по физическому воспитанию и в меньшей степени – для целенаправленного развития физических качеств, психических процессов и полностью не учитывается тренирующее воздействие на организм детей посредством подвижных игр.

В связи с вышеизложенным можно заключить, что заниженный объ-

Результаты педагогических наблюдений, цель которых заключалась в выявлении объемов и содержания организованной двигательной деятельности в режиме дня детей старшего дошкольного возраста (всего 52 наблюдения) проведенных нами в четырех дошкольных учреждениях с различным программно-методическим обеспечением г. Ленинска-Кузнецкого, Кемеровской области, свидетельствуют:

1. Объем организованной двигательной деятельности составляет в среднем всего 16,3 % от общего 12-часового бюджета времени пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Так, в ДОУ-1 этот показатель составляет 17,7%, в ДОУ-2 – 17,8, ДОУ-3 – 15,6, ДОУ-4 – 15%, что существенно ниже рекомендуемых объемов.

Педагогические наблюдения показали, что **во всех дошкольных учреждениях объем организованной двигательной деятельности является заниженным по сравнению с рекомендованным.** Так, О. В. Головин [3] указывает, что объем двигательной деятельности в режиме дня должен составлять не менее 34 % от общего 12-часового бюджета времени пребывания в ДОУ, а гигиенические требования к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста (инструктивно-методическое письмо Министерства образования РФ № 65/23 – 16) [6] рекомендуют отводить на физкультурно-оздоровительные, эстетические мероприятия до 50 % времени от общего бюджета. С данным утверждением согласуются исследования М. А. Руновой [10], считающей объем двигательной деятельности в пределах 50 % оптимальным для удовлетворения биологической потребности детей в двигательной активности.

В ходе исследований также был проведен анализ программно-методического обеспечения («Программа воспитания и обучения в детском саду», «Истоки», «Радуга») который выявил, что одной из возможных причин пониженного объема организованной двигательной деятельности является недостаточная разработка научно-методических рекомендаций по организации двигательного режима дня. Так, например, предлагаемые формы организованной двигательной деятельности в режиме дня носят формально-рекомендательный характер, т. е. дошкольные учреждения оставляют за собой право их выбора, исключение составляют проведение утренней гигиенической гимнастики и физкультурных занятий, которые являются обязательными.

2. Из 120 мин двигательной деятельности в режиме дня подвижные игры занимают всего 34,8 мин, или 29%. На подвижные игры отводится всего 1/3 от общего времени двигательной деятельности, хотя известно, что подвижные игры являются приоритетным средством физического воспитания детей дошкольного возраста, а ведущим методом развития, воспитания и обучения выступает игровой.

Следует отметить тот факт, что практически во всех программах раздел

старшего дошкольного возраста, что, прежде всего, затрудняет дозирование физической нагрузки посредством подвижных игр, а также целенаправленное развитие физических качеств, психических процессов и функциональных возможностей.

Результаты проведенных нами исследований в 2002 – 2004 гг. позволили установить актуальный уровень развития показателей функциональных систем организма, показателей психических процессов и физической подготовленности у детей старшего дошкольного возраста г. Ленинска-Кузнецкого (126 человек). При сопоставлении данных было выявлено, что наиболее благоприятная ситуация складывается в отношении уровня показателей функционального и психического развития.

Так, **анализ показателей развития функциональных возможностей** организма детей старшего дошкольного возраста выявил, что во всех тестах количество детей, выполнивших тестовые задания на уровне выше среднего, – 12,3 %, среднего – 66,4, ниже среднего – 21,1%.

Результаты психологического тестирования (развития внимания, памяти, мышления, восприятия и воображения) показали, что большая часть – 67,2% от общего числа детей – выполнили тестовые задания на среднем и выше среднего уровне. Так, например, в тесте «Лабиринт» (оценка устойчивости внимания) уровень средний и выше среднего продемонстрировали 57,9% мальчиков и 86,9% девочек; в тесте «Классификации» (оценка мышления) 52,5 – 78,2% соответственно; аналогичная картина складывается и по другим тестам.

При тестировании физической подготовленности установлено, что 81,3% детей имеют уровень развития основных физических качеств на среднем уровне и ниже среднего. Соответственно высокий уровень развития физических качеств составляет всего 18,7%. Так, тест прыжок в длину выявил следующие результаты: ниже нормативных границ девочки – 52,9%, мальчики – 38,4, средний уровень – 35,2 и 38,4, высокий уровень – 11,9 и 2,1% соответственно и так далее по остальным тестам.

Сопоставление результатов тестирования некоторых показателей развития детей старшего дошкольного возраста представлено в таблице.

Таблица

Изучая соотношение результатов тестирования физического и психического компонентов личности ребенка, можно отметить превалирование более высоких результатов психического развития. На наш взгляд, это объясняется тем, что большую часть времени педагоги в дошкольных учреждениях уделяют все же занятиям, повышающим интеллектуальную готовность к школе, в связи с чем развитие физических качеств носит недостаточно эффективный и целенаправленный характер. Хотя известно, что решающую роль в подготовке дошкольника к школьному обучению играет формирова-

ем двигательной деятельности и отсутствие педагогических технологий рационального применения подвижных игр в двигательном режиме дня детей в дошкольных учреждениях негативно сказывается и на организации физического воспитания в целом. Специалисты-практики не видят возможностей и не имеют научно обоснованных методических рекомендаций для применения подвижных игр различной интенсивности в режиме дня детей

Соотношение уровней функционального, психического развития и физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста, %

Тесты	Мышцы			Дыхание		
	Нижн. среднее	Средний	Выше среднего	Нижн. среднее	Средний	Выше среднего
Функциональное развитие						
Тест РВС 150	7,3	26,5	16,2	10,9	24,5	14,6
Проба Штанга	22,7	68,4	8,9	20,4	69,3	10,3
Проба Галча	31,6	56,1	12,3	34,3	53,9	11,8
В среднем	20,5	67,0	12,4	21,2	65,5	12,2
Сильность подготовленности						
Прямая планка	52,9	35,2	11,9	59,5	32,4	8,1
Бег 10 м	58,9	29,4	11,7	30,9	46,1	23,0
Бег 150 м	41,1	35,3	23,6	23,0	47,2	29,8
Бег 3х10 м	47,0	35,4	17,6	46,3	30,7	23,0
Наклоны вперед стоя	46,2	36,1	17,7	46,1	32,6	15,3
Повороты головы вправо	15,7	65,4	18,9	30,9	32,4	23,8
В среднем	43,6	39,4	17,0	39,4	39,9	19,6
Лингвистическое развитие						
Устойчивость зрительной памяти	2,5	21,6 15,4		4,3	21,8	23,9
Заполнение «Диагностической пробы»	15,0	65,0	20,0	13,0	65,3	21,7
Мышление «Классификация»	20,0	52,5	27,5	21,2	56,5	21,7
Заборное «Несоблюдение фактов»	7,5	62,5	30,0	4,3	32,7	13,0
Полить «Зависимые ресурсы»	10,0	32,5	37,5	6,5	32,7	60,8
В среднем	11,0	62,2	36,0	10,0	51,2	32,2

ние основных физических кондиций: крепкий мышечный корсет и высокий уровень физической подготовленности.

В. К. Бальсевич [1, 2], С. Б. Шарманова [12], Л. И. Лубышева [8], Е. А. Черепов [11] и др. указывают, что перспективным направлением в

оптимизации двигательного режима дня и повышения физических кондиций является конверсия элементов спортивной тренировки в практику физического воспитания дошкольников. Исходя из новых концептуальных положений и направлений в области физического воспитания (в частности спортизации физического воспитания дошкольников), **нами разработаны педагогические условия, обуславливающие возможность оптимизации двигательного режима дня детей старшего дошкольного возраста:**

1. Классификации подвижных игр как основного средства физического воспитания детей дошкольного возраста по внутренней и внешней сторонам физической нагрузки и их содержательной направленности.

2. Применение подвижных игр во всех формах организованной двигательной деятельности в режиме дня, увеличение их объема с 26 до 42 % от общего объема организованной двигательной деятельности, а также преимущественное применение подвижных игр средней интенсивности – 50% от общего объема подвижных игр.

3. Использование в дозировании физических нагрузок принципов спортивной тренировки: возрастной адекватности педагогических воздействий, волнообразности и вариативности физических нагрузок, адаптивного сбалансирования динамики нагрузок и отдыха в планировании двигательного режима дня, недельного микроцикла и мезоцикла.

Резюмируя вышеизложенное, хочется отметить следующее: реализация вышеперечисленных педагогических условий в практике физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, позволит оптимизировать двигательный режим дня, системообразующим фактором которого будет являться дозирование физических нагрузок посредством подвижных игр.

Внедрение в процесс физического воспитания детей старшего дошкольного возраста основных документов планирования (план распределения физических упражнений (в том числе подвижных игр) различной направленности и интенсивности в течение года, учебно-тематический план по физическому воспитанию на месяц), разработанных на основе положений, определяющих оптимум двигательного режима дня, в конечном счете будет способствовать расширению функциональных возможностей организма, повышению физической подготовленности детей и в целом укреплению здоровья детей.

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Концепция основных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 23 – 25.

2. **Бальсевич, В. К.** Основные положения концепции инновационного преоб-

разования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 3. – С. 2 – 4.

3. **Головин, О. В.** Влияние нормированной двигательной активности циклического характера на морфофункциональное и психофизическое развитие дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Головин. – Новосибирск, 1999. – С. 20.

4. **Гусева, Т. А.** Возможности оздоровительно-спортивной гимнастики в подготовке детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Гусева. – Тюмень, 2005. – 26 с.

5. **Зотова, Т. Н.** Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДОУ и начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Зотова. – Барнаул, 2004. – 23 с.

6. **Инструктивно-методическое** письмо «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 5. – С. 145 – 148.

7. **Козицына, Ф. Р.** Коррекция психомоторных функций и физической подготовленности детей с низким уровнем готовности к обучению в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф. Р. Козицына. – Омск, 2002. – 23 с.

8. **Лубышева, Л. И.** Здоровьеформирующая технология физического воспитания младших школьников на основе использования традиционного каратэ / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование тренировка. – 2006. – № 3. – С. 5 – 13.

9. **Мазепина, Е. В.** Эффективность применения игровых средств и методов физического воспитания для улучшения психофизического состояния детей 6–8 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Мазепина. – М., 2001. – 22 с.

10. **Рунова, М. А.** Формирование двигательной активности / М. А. Рунова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 6. – С. 30 – 37.

11. **Черепов Е. А.** Обоснование эффективности применения круговой тренировки в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Черепов. – Челябинск, 2002. – 22 с.

12. **Шарманова, С. Б.** Круговая тренировка в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста / С. Б. Шарманова, А. И. Федоров, Е. А. Черепов. – М.: Сов. спорт, 2004. – 120 с.

13. **Шестакова, Т. Н.** Оздоровительная и лечебная физкультура для дошкольников / Т. Н. Шестакова, Т. Ю. Логвина. – Минск, 2000. – 236 с.

УДК 371+37.0

С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингажаев

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗДОРОВЬЯ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ И ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Обучение двигательным действиям является одним из важнейших вопросов двигательной адаптации инвалидов и лиц с нарушениями здоровья к бытовой и производственной деятельности. Таким образом, программа адаптивного физического воспитания инвалидов и лиц с нарушениями здоровья должна включать принципиальные вопросы обучения двигательным действиям (таблица).

Таблица

Последовательность обучения физическим упражнениям

Процесс обучения необходимо рассматривать как целостную педагогическую систему, состоящую из трех подсистем, которые отражают структуру и содержание реализации системы педагогических факторов:

1. *Этап начального изучения двигательного действия*, в процессе реализации которого решаются следующие ведущие задачи по обучению новым двигательным действиям инвалидов и лиц с нарушениями здоровья:

а) сформировать у инвалидов и лиц с нарушениями здоровья общее представление о закономерностях изучаемого двигательного действия;

Содержание предмета обучения	Этап начального изучения двигательного действия	Этап углубленного изучения двигательных действий	Этап совершенствования
Основные задачи	Создание общего представления о движении	Сопределение основных тоновых движений	Стабилизация совершенствование основных движений
Основные методы	Пояс Словесный	Устный Ручной	Персональный Коллективный Самостоятельный
Основные приемы	Рассказ, объяснение, обсуждение Демонстрация разучивание, след за исполнителем Выполнение подготовительных тренировок, методы действий	Выполнение тренировок по частям и целиком Помощь в строении Исполнение подготовительных тренировок Средств контрольных заданий	Репродуктивные и творческие Установление результат Выполнение основных тренировок Индикаторные задания по устной команде Самостоятельное выполнение работы Индикаторные средств устной

- б) научить основам техники изучаемого двигательного действия;
- в) сформировать предпосылки общего ритма изучаемого двигательного действия;
- г) устранить причины, провоцирующие возникновение ошибок в технике изучаемого двигательного действия.

Для решения поставленных задач применяется **комплекс методов и методик** обучения:

- метод наглядной демонстрации;
- словесный метод;
- практический метод обучения, который реализуется в двух основных направлениях;
 - метод строго регламентированных упражнений, предполагающий изучение новых двигательных действий, расчленение конструктивным способом и целостным способом; метод частично регламентированного упражнения – использование разнообразных форм игровой и соревновательной двигательной деятельности инвалидов.

При решении ведущих задач указанного этапа применяются методы расчлененно-конструктивного упражнения и наглядной демонстрации при сохранении доминирующего значения словесных методов.

2. Этап углубленного изучения двигательных действий. Это решающий этап обучения. **Задачи** этого этапа следующие:

- а) углубить понимание инвалидами биомеханических закономерностей изучаемых двигательных действий;
- б) уточнить технику двигательных действий, изучаемых инвалидами, по пространственным, временным, пространственно-временным и динамическим характеристикам;
- в) усовершенствовать общий ритм изучаемого двигательного действия;
- г) сформировать предпосылки вариативного выполнения изучаемого двигательного действия;
- д) исправить ошибки путем коррекции действий ребенка в процессе выполнения движения.

Для решения поставленных задач применяется **комплекс методов и методик** обучения:

- метод целостного разучивания упражнения;
- метод расчлененного разучивания упражнения;
- игровой;
- соревновательный.

3. Этап совершенствования (закрепления навыка выполнения двигательного действия). **Задачи** этапа совершенствования следующие:

- а) закрепить навыки техники изучаемого двигательного действия;
- б) реализовать предпосылки к индивидуализации техники изучаемого двигательного действия;

в) расширить диапазон вариативного проявления техники изучаемого двигательного действия;

г) сформировать предпосылки в случае необходимости перестройки элементов техники изучаемого действия.

Для решения поставленных задач применяется комплекс методов и методик обучения при преимущественном значении практических методов обучения.

Система обучения новым двигательным действиям инвалидов включает **подсистему контроля** за качественным уровнем освоения их техники, а именно:

- степень автоматизации двигательного действия;
- устойчивость двигательного навыка в условиях эмоциональных сдвигов;
- диапазон вариативности проявления техники изучаемых двигательных действий;
- устойчивость техники изучения двигательных действий в условиях утомления с сохранением высокого результата;
- результат, достигнутый в условиях соревновательной деятельности инвалидов.

В процессе физического воспитания инвалидов одной из ведущих задач является воспитание их двигательных способностей. **Обучение и воспитание двигательных качеств базируется на системе методических принципов.**

Принцип доступности требует соблюдения следующих правил:

- знать возрастные особенности занимающихся;
- изучать и учитывать индивидуальные особенности занимающихся;
- соблюдать правила (от известного к неизвестному, от легкого к трудному).

Принцип наглядности имеет большое значение при изучении новых физических упражнений. Наглядность в процессе обучения обеспечивается, в первую очередь, демонстрацией отдельных упражнений или техники отдельных элементов возможно в более совершенном исполнении. Как правило, следует показывать образцы техники или образцовое выполнение упражнений. Для этого необходимо использовать образцовый показ физических упражнений методистом, демонстрацию диаграмм, рисунков, макетов, плакатов, наглядных пособий.

Специфическим содержанием принципа наглядности при обучении физическим упражнениям является создание у занимающихся точных и полных представлений, восприятия и ощущения изучаемых движений. Для этого важно обеспечить тесную функциональную взаимосвязь различных анализаторов (зрительного, двигательного, тактильного, слухового и др.).

Объяснение станет по-настоящему образным и может вызывать нужные

ассоциации, если оно будет опираться на жизненный опыт инвалидов. Мастерство специалиста в этом случае будет заключаться в умении найти сходные, знакомые инвалидам признаки физических упражнений с учетом их двигательного опыта. Чем ярче, эмоциональнее будут наведены эти ассоциативные «мосты», тем эффективнее будет осваиваться новый двигательный материал. При изучении комплекса упражнений методист должен, по возможности, расширять свой диапазон сравнений и предметных заданий. Такая форма объяснений, как сравнение и образцовый показ физических упражнений, наиболее адекватна для восприятия инвалидами.

Чтобы обеспечить наглядность в обучении, следует руководствоваться определенными правилами:

- определить, какая педагогическая задача должна быть решена средствами наглядности;
- организовать восприятие движений с помощью разных органов чувств;
- применяя средства наглядности, учитывать предыдущий двигательный опыт и знание занимающимися физических упражнений;
- заранее продумать активное и сознательное восприятие нового учебного материала;
- использовать непосредственную и опосредованную демонстрацию как средство исправления двигательных ошибок у занимающихся.

Принцип систематичности. Формирование двигательных навыков у инвалидов происходит в соответствии с закономерностями условно-рефлекторной деятельности. Известно, что условные рефлексы носят характер временных связей. Они угасают или даже совсем исчезают в тех случаях, когда не повторяются условия, их породившие. Поэтому всякие непредвиденные перерывы в занятиях, как и недостаточная дозировка (повторность) упражнений в каждом из них, нежелательны, так как занимающиеся теряют способность четко выполнять отдельные двигательные действия, хуже согласовывают их, утрачивают так называемое мышечное чувство пространства и времени в условиях двигательной деятельности.

Однако подготовка занимающихся инвалидов не может быть сведена к хаотическому повторению различных упражнений. Она представляет сложную систему взаимообусловленных средств и методов обучения двигательным качествам. В соответствии с этой системой последовательность основных упражнений должна соответствовать решению конкретных задач каждого из этапов двигательной подготовки инвалидов, подбор и повторность упражнений должны отвечать закономерностям «переноса» двигательных навыков и физических качеств, а чередование нагрузок и отдыха – неизменному повышению функциональных возможностей организма занимающихся инвалидов.

При систематических занятиях инвалиды достаточно эффективно осваи-

вают навыки, а также получают оптимальную функциональную подготовку. Наряду с постепенным усложнением заданий от занятия к занятию увеличивается и физическая нагрузка. Поэтому специалист должен регулировать величину физических нагрузок изменением интенсивности выполняемых упражнений, темпа их выполнения, продолжительности отдыха между упражнениями и т. д.

Принцип прочности. Прочность отдельных навыков играет важную роль в дальнейшем изучении новых видов двигательной деятельности, когда вследствие ряда обстоятельств недостаточно упроченный навык расстраивается, возникают условия формирования двигательных ошибок. Необходимыми условиями выработки прочного навыка являются: сознательное его усвоение (чем с большей сознательностью навык формируется, тем прочнее он закрепляется); многократное систематическое повторение освоенного материала (благодаря чему создаются предпосылки для более эффективного усвоения новых упражнений, для сохранения силы, гибкости, быстроты и выносливости), так называемое попутное повторение.

Прочность освоенных навыков зависит не только от методов обучения, но и от координационных особенностей отдельных физических упражнений.

Для реализации в физическом воспитании принципа прочности следует руководствоваться следующими правилами:

- не переходить к изучению новых упражнений, пока не будет основательно изучен текущий материал;
- включать в занятия ранее изученные упражнения в новых сочетаниях и вариантах;
- повышать интенсивность и длительность выполнения освоенных упражнений;
- систематически вести учет успеваемости и оценивания достижений занимающихся, проводить нормативные и разрядные испытания, соревнования и выступления.

Принцип дифференциально-интегральных оптимумов. Применение физических нагрузок различного содержания в профилактических и корреляционных целях должно строиться на основе глубокого знания специалистом функционального состояния нервно-мышечной системы инвалидов, знание закономерностей функционирования которой в условиях двигательной деятельности обеспечит применение оптимальных локальных и интегральных физических нагрузок. Эффективность применения педагогических факторов оптимального уровня воздействия будет реализована в двух основных педагогических аспектах:

1. По горизонтали расположены основные компоненты физической нагрузки, один из которых может доминировать в той или иной форме физического воспитания – объем, мощность, интенсивность, продолжительность однократного воздействия физических нагрузок

установленной мощности, интервалы отдыха, характер отдыха. Горизонтальное расположение основных компонентов физических нагрузок в графическом изображении позволяет понять, что основным фактором формирования развивающегося эффекта является мощность физической нагрузки в единстве с вышеизложенными ее компонентами. С учетом вертикального роста оптимальных морфологических и функциональных сдвигов в организме занимающихся физическими упражнениями представляется возможным определить четыре метода:

- метод оптимального сочетания максимальной и околоремонтной мощности и полного объема повторений;
- метод оптимального сочетания субмаксимальной мощности и среднего, а также малого объема повторений;
- метод оптимального сочетания большой и средней мощности и соответственно большого и субмаксимального объема повторений;
- метод оптимального сочетания малой мощности и максимального объема повторений.

2. По вертикали расположены сформированные уровни устойчивых качественных изменений в результате применения оптимальной мощности педагогических факторов, которые должны быть использованы специалистом как морфологическая и функциональная база становления и совершенствования компенсаторных механизмов двигательных действий, восстановления и совершенствования внутримышечной и межмышечной координации опорно-двигательного аппарата. Качественные изменения в организме человека, достигнутые путем оптимального уровня воздействия силы физических нагрузок различного содержания, локального воздействия при формировании фонда жизненно важных двигательных умений и навыков, развития его функционального потенциала в единстве, являются основой для формирования резервных возможностей лидирующих систем (основной компонент в системе двигательного качества). Через развитие системы основных двигательных качеств формируется интегральный эффект в достижении функционального резерва на организменном уровне.

Таким образом, применение физических нагрузок различного содержания в профилактических, корректировочных и тренировочных целях двигательной сферы инвалидов должно быть реализовано специалистом на основе руководства следующими закономерностями:

- глубокое знание функционального состояния нервно-мышечной системы инвалидов;
- физические нагрузки различного характера, применяемые локально и интегрально в профилактике и коррекции двигательной сферы инвалидов, в каждый момент проведения занятий должны быть оптимальными, с учетом функционального состояния их нервно-мышечной системы и системы внутренних органов;

– вертикальный рост коррекционного эффекта двигательной сферы инвалидов должен строиться только при наличии объективного методического обеспечения в форме горизонтально расположенных дифференциальных оптимумов, реализация которых в перспективе обеспечивает формирование интегрального эффекта в двигательной подготовке инвалидов.

УДК 378. 15

И. В. Палаткин

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Перестройка общеобразовательной и профессиональной школы, связанная с ее реформой, предъявила повышенные требования к педагогам и их деятельности. Высокопроизводительный творческий труд современного учителя немислим без полноценного здоровья, высокой функциональной подготовленности организма, всестороннего развития важнейших физических качеств. Это налагает особую ответственность на кафедры физического воспитания педагогических вузов, которые призваны, во-первых, обеспечить должную физическую подготовленность будущих учителей, научить их умело использовать средства физического воспитания для поддержания и укрепления собственного здоровья, во-вторых, научить применять полученные на занятиях знания и умения в воспитательной внеклассной работе при проведении в школе различных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий. В контексте подготовки к профессиональной деятельности гуманитарная дисциплина «Физическое воспитание» является одной из подсистем целостного педагогического процесса. Профессиональная деятельность будущих учителей неполноценна без качественного физического воспитания. Для того чтобы будущие учителя могли реализовать свой багаж знаний по физическому воспитанию на практике, необходимо выделить следующие компоненты профессиональной подготовки: овладение теоретическими знаниями, которые выпускники могли бы применить на практике; осознанное отношение к ценностям физической культуры; воспитание привычки в постоянном использовании средств физического воспитания; освоение методики физических упражнений; приобретение навыков и умений по физической культуре, необходимых в повседневной жизни; понимание необходимости совершенствования по физическому воспитанию в педагогической деятельности учителя. В соответствии с этим

физическая подготовка будущих учителей представляется нам частью профессиональной подготовки, а в конечном итоге – готовности к педагогической деятельности.

Понятие о готовности к педагогической деятельности было разработано в контексте изучения общей проблемы готовности к труду. Изучение проблемы началось в 50-е гг. в связи с необходимостью особого профессионального обучения людей различным видам труда. Позднее, с 70-х гг., эта проблема затронула и изучение вопросов подготовки учителей [2, с. 96]. В процессе подготовки будущих учителей важнейшим субъективным условием успешной педагогической деятельности является правильное представление студентов о ее содержании и структуре, определяющих совокупность профессиональных качеств учителя. Объем и содержание жизненного опыта студентов различны, представления об основных компонентах деятельности и профессиональном облике учителя нередко характеризуются неполнотой и фрагментарностью. В процессе профессионально-педагогического образования и воспитания прежние представления меняются, корректируются, обобщаются, вырабатывается более или менее устойчивая модель педагогической деятельности, модель идеального учителя. Преломляясь через индивидуальную структуру личности, она образует и новое, отличное от исходного представление о труде и облике учителя [18 с. 119 – 120].

Важным условием формирования готовности к труду является соответствие субъективных свойств, и в первую очередь склонностей и способностей работника, характеру профессии. Наличие таких склонностей и способностей обеспечивает успех и творческий подход к деятельности. Готовность к деятельности развивается и крепнет благодаря вооружению общими и профессиональными знаниями, умениями и навыками, совершенствованию профессионально важных качеств личности [8, с. 133]. Определить готовность к профессиональной деятельности помогут критерии готовности будущего учителя к педагогической деятельности, выделенные В. А. Адольфом:

1. Понимание социальной роли и функций учителя в современном обществе.
2. Наличие общественно значимых мотивов выбора профессии учителя и педагогического идеала.
3. Глубина овладения понятиями профессиональной чести, профессионального долга, чувства принадлежности к учительству и гордости за свою профессию.
4. Стремление к высокому профессиональному уровню овладения: психолого-педагогическими знаниями; специальными знаниями; профессиональными умениями и навыками; степень реального владения ими на различных ступенях обучения.
5. Наличие потребности в педагогическом общении с детьми, уровень

культуры общения, развития реальных форм проявления данной потребности.

6. Степень владения активными формами и видами воспитательной деятельности и практического участия в ней.

7. Наличие и динамика личностных профессионально значимых качеств: требовательности, педагогического достоинства, компетентности, профессиональной ответственности и др.

8. Степень проявления и уровень практического владения системообразующей функцией педагогического труда – организаторской.

9. Наличие и динамика потребности в профессиональном самообразовании, самовоспитании и самосовершенствовании [1].

В современной педагогике вопрос о готовности к педагогической деятельности разрабатывали В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар и др., рассматривая данное понятие через призму профессиональной пригодности: «готовность к педагогической деятельности невозможна без профессиональной пригодности, а профессиональная пригодность личности может перерасти в готовность только в процессе профессиональной подготовки» [16, с. 43]. В концепции М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович готовность к профессиональной деятельности представлена следующим образом: «устойчивая система профессионально важных качеств личности (положительное отношение к профессии, организованность, самообладание и т. д.), ее опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности» [8, с. 49]. Определяя структуру профессиональной готовности учителя к работе в школе, В. А. Сластенин выделяет мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты [17, с. 19].

К таким компонентам, по нашему мнению, относится и физическая готовность. Физическая готовность – оптимальный уровень физической подготовки для выполнения какого-либо вида деятельности [21]. **Физическая готовность определяется соответствием состояния здоровья, физического развития и подготовленности требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.** Лишь при соблюдении этого условия учитель может в полной мере на протяжении длительного периода реализовать в педагогическом труде свои потенциальные, творческие возможности.

В связи с этим значительная роль в педагогической деятельности будущих учителей принадлежит физическому воспитанию как учебной дисциплине и как одной из подсистем целостного педагогического процесса. По мнению В. И. Ульянова, физическое воспитание в педагогических вузах в значительной мере должно рассматриваться как эффективное средство социального и профессионального становления будущего специалиста, его физического совершенствования и формирования устойчивой потребности в постоянном физическом самосовершенствовании [20]. Основными зада-

чами физического воспитания будущего учителя в университете являются:

– формирование единства направленности личности на педагогическую деятельность и физическую культуру;

– овладение целостной системой знаний в области физической культуры, необходимых для самосовершенствования и физического воспитания учащихся;

– формирование системы практических умений, навыков, качеств, обеспечивающих необходимый уровень предметной физкультурно-спортивной деятельности;

– развитие профессионального сознания и творческих способностей личности в сфере физической культуры [6, с. 23].

Педагогический компонент в физическом воспитании предусматривает тот объем сведений и умений, который необходим будущему учителю любой специальности для полноценного участия в постановке физического воспитания школьников. Данный компонент включает в себя объем умений, подразделяющийся по группам, которые соотносимы с общепедагогическими видами деятельности учителя:

1) *конструктивные* – умения разрабатывать мероприятия по вовлечению учащихся в регулярные занятия физическими упражнениями; планировать физкультурные мероприятия в общей системе воспитательной работы в школе; подбирать средства физического воспитания, в том числе комплексы гигиенической гимнастики, подвижные игры; составлять планы проведения туристских походов; предусматривать внедрение в быт учащихся санитарно-гигиенических норм;

2) *организаторские* – умения создавать актив класса по физкультурной работе и организовывать его деятельность; применять средства физического воспитания в соответствии с педагогическими задачами; организовывать и проводить физкультурные мероприятия в режиме учебного дня, во внеклассной работе;

3) *коммуникативные* – умения общаться с учениками, развивая у них инициативу проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями; применять средства физического воспитания для создания коллектива, для изучения индивидуальных черт личности школьника; быть наставником во всех физкультурных мероприятиях;

4) *гностические или познавательные* – умения анализировать состояние физической подготовленности учащихся; творчески применять средства физического воспитания для всестороннего воспитания учащихся; использовать данные науки в учебно-воспитательной деятельности.

Помимо этого, каждый выпускник педагогического вуза должен обладать навыками использования средств физического воспитания в личной жизни для поддержания физической подготовленности в соответствии с возрастными особенностями для совершенствования профессионально значимых

качеств (например, эмоциональной уравновешенности, хорошей подвижности, образцовой осанки, распределенного внимания, его устойчивости, быстрой переключаемости и др.) [12].

Из вышеперечисленных умений В. М. Минияров особо выделяет организаторские умения. Он отмечает, что совершенно не используются в педагогической практике возможности физического воспитания в развитии организаторских качеств студентов, в то время как система физического воспитания предполагает развитие не только физических качеств, но и личности в целом. Отделить эти процессы друг от друга невозможно, следовательно, любое влияние средствами физического воспитания на личность необходимо рассматривать как педагогическое и учиться управлять им так же эффективно, как и физическим развитием [13, с. 90].

Наряду с вышеперечисленными задачами, включающими приобретение умений и навыков в использовании средств физического воспитания, преподаватели физической культуры педагогического вуза должны научить будущих учителей бережному отношению к своему здоровью и здоровью будущих учеников.

По мнению М. Я. Виленского, И. Г. Бердникова, укрепление здоровья студентов, повышение уровня физической подготовленности, развитие личностных и коллективистских качеств является необходимым условием обеспечения всестороннего развития будущего учителя. Выпускники педагогических вузов принимают на себя важные функции руководителей и воспитателей, становятся серьезной силой в экономической, политической, научной и культурной жизни нашего общества [5, с. 62]. Выполнение этих функций зависит от состояния здоровья будущих педагогов. Многие из них слабо устойчивы к простудным заболеваниям, страдают неврозами, сердечно-сосудистыми и другими заболеваниями. Это приводит к снижению устойчивости и дееспособности педагогических кадров, сокращению их творческого долголетия. Педагоги редко и с низкой эффективностью используют физкультурно-спортивную деятельность в воспитательном процессе и пропагандистской деятельности, так как она лишена фундаментального основания – личной убежденности учителя. Регулярные систематические занятия физической культурой необходимы каждому учителю для поддержания его здоровья и физического потенциала. Отсутствие потребности в физическом самосовершенствовании существенно снижает общую и профессиональную культуру учителя. Наряду с этим педагог должен использовать средства физической культуры и спорта в системе воспитательной работы с учащимися.

Педагогическая практика, по словам А. И. Загrevской, показывает, что физическая культура для большинства учителей пока еще не стала личной ценностью и не находит должного применения в их образе жизни, не рассматривается как фактор педагогической культуры. Из-за низкого уровня

здоровья большинство учителей не может полностью реализовать свой творческий потенциал. Классные руководители редко и с низкой эффективностью применяют физкультурно-оздоровительную деятельность в воспитательной работе с детьми [9].

Сегодня существует много подходов к проблеме здоровьесбережения учителей, педагогов. У И. В. Пичугиной «здоровьесбережение» – подготовка будущих учителей к осуществлению здоровьесбережения учащихся: теоретическая готовность к здоровьесбережению («осведомленность», «сознательность»); мотивационная готовность («действенность»); практическая готовность («умелость») [14]. И. В. Ирхина говорит о формировании здоровьесберегающей дидактической системы будущего учителя [10]. Н. А. Рыбачук отмечает необходимость формирования культуры здоровья педагога [15].

Актуальность этого вопроса объясняется возрастающим год от года числом студентов педагогических вузов с ослабленным здоровьем, и, следовательно, будущих учителей.

Анализ состояния здоровья студентов Новосибирского государственного педагогического университета, зачисленных на 1-й курс, с 1999 по 2006 г. (на 1 ноября каждого года) выявил: от общего числа первокурсников в специальные медицинские группы было распределено от 27,1 до 36,8 % студентов (рисунок).

Представленные данные показывают, что число студентов, распределенных в специальные медицинские группы, остается стабильно высоким. При общем росте числа больных студентов, поступивших на 1-й курс Новосибирского государственного педагогического университета, изменился и характер заболеваний, которыми страдают студенты.

Количество студентов, отнесенных в специальную медицинскую группу на 1-м курсе, пополняется и на 2, 3, 4-м курсах. Это подтверждают и данные Минздрава Российской Федерации: у 90% абитуриентов, поступающих в вузы России, были зарегистрированы различные заболевания, а в процессе обучения уровень здоровья значительно снижается [11]. По словам Л. И. Тихомировой, эффективность работы учителя зависит от состояния его здоровья. Она отмечает, что если понижается способность к адекватному взаимодействию с детьми на эмоциональном уровне, то возникает эмоциональное отвержение со стороны детей, а воспитательный компонент образовательного процесса может приобрести обратный знак. Психофизиологическое состояние учителя, имеющего заболевание, заметно сужает его педагогическое влияние, но, главное, деформирует мотивацию деятельности, ибо урок становится для него тяжелой обузой [19].

Это позволяет сделать следующий вывод: необходимо совершенствовать учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию студентов, чтобы использовать средства физической культуры для поддержания здоровья,

физического совершенствования. Здесь важен вопрос личной заинтересованности студентов, выработки у них мотивации к физкультурной деятельности. В связи с этим А. П. Внуков, основываясь на личностном подходе в обучении и воспитании, предлагает не принуждать к выполнению тех или иных действий, а вовлекать воспитуемых в совместное сотрудничество – творческое взаимодействие, в результате которого происходит развитие воспитуемого, он приобретает навыки самостоятельного поиска знаний, пробуждается его активность, появляется потребность в физическом самосовершенствовании [7].

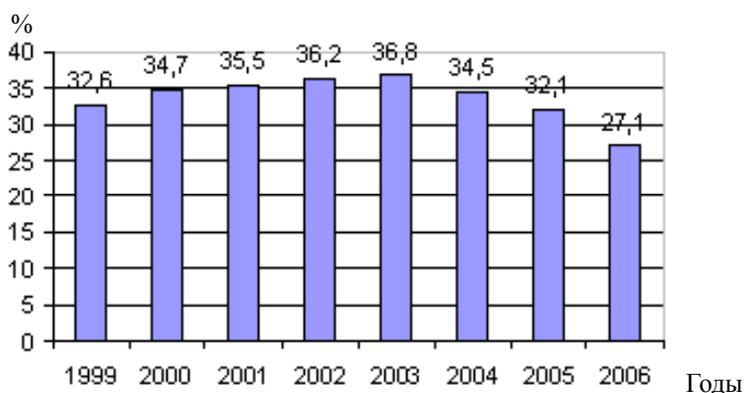


Рис. Динамика распределения студентов специальных медицинских групп

тательной деятельности [3].

В заключение подчеркнем, что все усилия преподавателей физического воспитания педагогического вуза, направленные на приобретение знаний, умений и навыков использования средств физической культуры в будущей педагогической деятельности, пробуждение потребности в физическом самосовершенствовании для укрепления собственного здоровья, а затем и будущих учеников, могут оказаться тщетными. Это связано с тем, что студенты зачастую выступают только как объект воспитательного процесса. Современные студенты, имеющие собственное мнение, отношение к вопросам физического воспитания, не позволяют манипулировать собой. В данной ситуации должны проявиться истинные качества преподавателя физической культуры как воспитателя: не навязывать собственного мнения, а опираться на интересы и потребности самих студентов, умело направлять их к достижению цели.

Библиографический список

Потребность в самосовершенствовании с точки зрения педагогики заключается в воспитании человека соответственно требованиям социальной практики, приближение его сознания и поведения к характеру этих требований. Содержание потребности в физическом самосовершенствовании составляет виды деятельности, удовлетворяющие различные потребности человека: потребность в сохранении здоровья, отдыхе, релаксации, а также потребность в общении и др. [4].

Помощь в воспитании потребности в физическом самосовершенствовании, осознании того, что в результате вузовской подготовки должен сформироваться специалист, способный противостоять неблагоприятным факторам, умеющий восстанавливать свои физические силы, используя в этих целях и физкультурно-спортивную деятельность, должен оказать педагог по физической культуре. Привить интерес к физкультурно-спортивным занятиям у студентов педагогического вуза, сформировать у них потребность в этом необходимо в стенах высшего учебного заведения. Определить отношение студентов педагогического университета к занятиям физической культурой, выявить интересы и мотивы, способствующие осознанному использованию средств физической культуры, нам помогло анкетирование. В нем приняли участие 215 респондентов с разных факультетов Новосибирского государственного педагогического университета. Большинство студентов (более 57%) оценивают занятия физической культурой положительно. Однако систематически используют средства физической культуры лишь 10,7% опрошенных. Анализ интереса студентов к физической культуре, показывает, что значительным фактором является укрепление здоровья – 57,6%, повышение работоспособности – 4,6%, улучшение настроения – 13,2% опрошенных, но стоит отметить, что некоторые студенты (1,4%) занятиям физической культурой не придают никакого значения. Таким образом, сознательное отношение к физическому воспитанию формируется под воздействием различных субъективных факторов: укрепление здоровья, возможность снизить вес до оптимального, улучшить фигуру, необходимость снять усталость и повысить работоспособность. Определив интересы и мотивы студентов, преподаватель должен направить педагогический процесс физического воспитания в русло будущей профессиональной деятельности.

В этой связи **система физического образования будущих учителей в условиях педагогического вуза должна иметь ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность, быть сосредоточенной на формировании профессиональной готовности будущих учителей к воспитательной работе**, содействовать преобразованию процесса физического воспитания, самовоспитания и самосовершенствования личности, обеспечить полноценную информацию о результатах обучения, физического совершенствования, развития личностных качеств, черт и свойств, об удовлетворении потребностей студентов в физкультурно-спортивной и воспи-

1. **Адольф, В. А.** Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности / В. А. Адольф; КГПУ им. В. П. Астафьева // www.seminar.kspu.ru.
2. **Андриенко, Е. В.** Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: монография / Е. В. Андриенко. – М.; Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – 266 с.
3. **Аяшев, О. А.** Формирование профессиональной готовности будущего учителя к воспитательной работе средствами физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. А. Аяшев. – М., 1991. – 40 с.
4. **Виленский, М. Я.** Формирование потребности в физическом самосовершенствовании как психолого-педагогическая проблема / М. Я. Виленский, А. П. Внуков // Физическая культура в научной организации учебного труда студентов педагогического института: сб. науч. тр. / под ред. М. Я. Виленского. – М., 1981. – С. 109–124.
5. **Виленский, М. Я.** Формирование профессионально значимых качеств будущих учителей средствами физической культуры и спорта // М. Я. Виленский, И. Г. Бердников // Физическая культура в научной организации учебного труда студентов педагогического института: сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1980. – С. 62–84.
6. **Виленский, М. Я.** Формирование физической культуры личности в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Я. Виленский. – М., 1990. – 84 с.
7. **Внуков, А. П.** О некоторых вопросах перестройки физического воспитания студентов / А. П. Внуков // Психолого-педагогические проблемы подготовки будущего учителя к воспитательной работе средствами физической культуры: материалы конф. – М., 1987. – С. 29 – 34.
8. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
9. **Загревская, А. И.** Физическая культура студентов специальной медицинской группы педагогического вуза / А. И. Загревская. – Томск: ТГПУ, 2004. – 131 с.
10. **Ирхина, И. В.** Формирование здоровьесберегающей дидактической системы будущего учителя / И. В. Ирхина // Личность студента в образовательно-развивающем пространстве физической культуры: тез. науч.-практ. конф. – М., 2003. – С. 198–203.
11. **Ким, Т. К.** Физическое воспитание учащихся и студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья / Т. К. Ким // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. – Томск, 2005. – С. 245–246.
12. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1989. – 250 с.
13. **Минияров, В. М.** Формирование организаторских способностей будущих учителей в процессе физического воспитания / В. М. Минияров // Физическая культура в научной организации учебного труда студентов педагогического института: сб. науч. тр. – М., МГПИ, 1980. – С. 90–107.
14. **Пичугина, И. В.** Содержательное обеспечение формирования готовности студентов педагогического колледжа к осуществлению здоровьесбережения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Пичугина. – Челябинск, 2000. – 26 с.

15. **Рыбачук, Н. А.** Педагогическая технология здоровьесбережения студентов / Н. А. Рыбачук // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 72–74.
16. **Сластенин, В. А.** Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар. – М.: Прометей, 1991. – 143 с.
17. **Сластенин, В. А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – С. 14-29.
18. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение 1976. – 160 с.
19. **Тихомирова, Л. И.** Здоровый учитель – здоровые дети / Л. И. Тихомирова // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 71–74.
20. **Ульянов, В. И.** Методические основы профессиональной направленности физического воспитания будущих учителей: учеб. пособие / В. И. Ульянов. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. лингвист. ун-та, 1996. – 183 с.
21. **Физическое воспитание: учеб.** / под ред. В. А. Головина, В. А. Маслякова, А. В. Коробкова и др. – М.: Высш. шк., 1983. – 391 с.

зволяет получать информацию об окружающей природе, накопленных от поколения к поколению знаниях, активно пользоваться в своей многогранной деятельности актуальной и оперативной информацией. Основной целью информатизации общества является наиболее полное удовлетворение его информационных потребностей во всех сферах деятельности, результатами которого должны стать улучшение жизни населения, повышение эффективности общественного производства, социальная стабильность в обществе, развитие науки, образования и культуры [1].

Активность личности составляет одну из важнейших проблем педагогики и психологии, философии и социологии, этики и эстетики, так как каждый человек – не только объект воспитательного воздействия, но и соучастник всего процесса воспитания. Вот почему важно принимать во внимание воздействие студенческой среды на ценностные ориентации будущего специалиста, на стиль отношений, на мировоззрение, вкусы, интересы и склонности [4, с. 19].

Система высшего образования призвана помочь человеку состояться как активной личности. Студенты высших учебных заведений готовятся к самостоятельному вхождению в жизнь современного общества. Их будущее зависит от уровня развития личности, в котором активность занимает не последнее место. Активность является всеобъемлющей характеристикой личности, без которой немислимо ее существование как субъекта, а также как члена общества [3].

Сегодня творческий потенциал человека формируют личные способности, информатика, инноватика, программно-целевые методы, высокие инновационные технологии. Не удивительно, что набору персонала в организациях придается важнейшее значение. При этом все проводимые меры преследуют цель получения максимального творческого эффекта от деятельности организации, в том числе путем привлечения талантливых людей. Фирмы стремятся привлечь не просто молодых, но и способных, «готовых» специалистов, уже проявивших себя. Для этого определяются исходный научно-технический и образовательный уровень претендента, его творческие возможности, анализируется предыдущая деятельность. Оценивается также склонность к самообразованию, умение работать в команде. Кроме того, учитываются черты характера, наклонности и т. д.

В истории философии понятие «свобода» раскрывается через понятие «активность». Активная позиция человека в процессе саморазвития исследована в философских трудах Сократа, Д. Локка, И. Канта, Ф. Гегеля, Л. Фейербаха и других. Идея свободы в воспитании глубоко рассмотрена в философии Н. А. Бердяева. В его понимании свобода это «определение человека не извне, а изнутри, из духа». Проблема самостоятельности и свободы в марксистской философии рассматривается также в тесной связи с активностью личности, с ее мировоззрением и вопросами самосознания.

РАЗДЕЛ VIII ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378

К. Н. Босикова

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сфера образования провозглашена сегодня приоритетной в государственной политике обновления страны. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» в качестве приоритетных задач указаны следующие [2]:

- преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;
- утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики;
- создание основы устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Процессы глобализации и информатизации общества порождают новые проблемы и ставят новые задачи перед современной системой образования.

Характерной чертой развития сферы образования являются интенсивно развивающиеся процессы информатизации во всех сферах человеческой деятельности. Они привели к формированию новой информационной инфраструктуры, которая связана с новым типом общественных отношений (информационные отношения), с новой реальностью (виртуальной реальностью), с новыми информационными технологиями различных видов деятельности.

В современных условиях усиливается уровень интеллектуализации общества посредством использования перспективных образовательных технологий. В настоящее время катализатором научно-технического и общественного прогресса являются информационные и коммуникационные технологии в образовании. Использование новых технологий обучения в сфере образования и науки требует принципиально новых форм и механизмов взаимодействия педагогической теории и практики.

Информационное взаимодействие с окружающей средой становится для человека одним из важнейших факторов становления и развития его как личности, обеспечения условий его успешной деятельности, так как по-

формирования внутреннего стимула в учебной деятельности и развития личностных качеств, обеспечивает внутреннюю готовность к деятельности. В результате складывается поведение, основной характеристикой которого является осознанная устремленность на объект изучения и познавательный процесс, ориентация на цель обучения профессиональной деятельности.

Самый существенный фактор, с которым надо считаться при использовании новейших информационных и телекоммуникационных технологий в системе образования и воспитания, это человек. Так как основой функционирования и развития общества выступает человек, то фундаментальным принципом образования является положение, согласно которому необходимо создать условия для развития индивидом своего потенциала.

Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам можно классифицировать по четырем основным направлениям:

- как средство для объяснения и уяснения нового материала;
- как инструмент для обогащения учебного процесса;
- как среда для поиска информации;
- как среда для организации общения.

Применению компьютеров для обучения иностранным языкам уделяется в последние годы большое внимание. Технологические достижения, такие как средства мультимедиа, гипертекст, гипермедиа, телекоммуникационные технологии, позволяют использовать компьютер для работы над всеми видами речевой деятельности – над развитием навыков чтения, письма, аудирования, говорения, для реального общения с носителями изучаемого языка в письменной и устной формах.

Проведение экспериментальной работы основывалось на полученных в процессе теоретических исследований результатах, на базе которых были построены и внедрены пути, условия и способы повышения учебной активности студентов вуза средствами новых информационных технологий на занятиях по иностранному языку. **Целью экспериментальной работы являлось определение рациональных условий использования новых информационных технологий для повышения учебной активности студентов.**

В экспериментальной работе использовались следующие методы исследования: тестирование, анкетирование, беседа, анализ результатов решения практических задач и выполнения письменных работ по английскому языку, наблюдение за работой студентов на занятиях. Эксперимент проводился в Горно-геологическом институте Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова по специальностям 150402 – Горные машины и оборудование и 280102 – Безопасность технологических процессов и производств в горной промышленности. Всего разными видами экспериментального исследования было охвачено более 500 человек. В итоговом исследовании

Так, **положительно выраженная активность характеризуется с четырех сторон:**

а) активность личности связана с постановкой ею таких целей, которые утверждают личность в ее свободе и связаны со степенью практического использования возможностей;

б) активность связывается с расширением взаимодействия личности с социальной средой, в процессе включения в сложную систему коллективов и лиц формируются отношения личности, расширяются связи, что вызывает появление новых потребностей и рост активности;

в) активность выступает и как свойство личности, которое выражается во внутренней ее свободе и обозначает превращение деятельности из внешней необходимости во внутреннюю свободу субъекта, в его самодеятельность, в потребность к самовыражению;

г) активность может иметь не только актуальное, но и потенциальное состояние, т. е. выступать как внутреннее состояние личности, как потенциальная мера ее свободы [5, с. 40].

Соглашаясь с Л. Н. Павловой [3] можно сделать вывод, что активность как качество личности не существует сама по себе. Она развивается под воздействием социальных условий и не может проявиться вне опыта человека, особенностей усваиваемых им знаний, навыков, привычек. Активность личности зависит от ее задатков, направленности, моральных качеств. Возможность развития собственной активности в процессе деятельности имеет для каждого молодого человека собственный самоутверждающий смысл.

Учебная активность (проявляемая в учебном процессе) указывает на интенсивность учебной работы, на активное или пассивное отношение субъекта к учебным занятиям, проявление инициативы. Ее показатели: объем выполняемой субъектом учебной самостоятельной работы, частота проявления инициативности (редко, ситуативно, всегда), степень регуляции (саморегуляция, под руководством преподавателя всегда или ситуативно).

Учебная активность играет решающую роль в становлении профессиональной направленности студентов, способствует устойчивости профессиональной мотивации и смысловой осознанности приобретаемых знаний и нормативных профессиональных действий, развивает позитивные субъектные отношения к будущей специальности, формирует целенаправленность личности и стремление к самосовершенствованию в профессиональной подготовке.

Учебная активность побуждает к устойчивому мотивационному состоянию, формированию целевой мотивации, стимулирующей активность и способствующей формированию личностного смысла обучения. Уровень активности проявляется в виде целеустремленности, ответственности, исполнительности, а главное – в виде творческой деятельности. Личностная направленность создает благоприятную психологическую среду для

Саха (Якутия)». В течение семестра проводилось наблюдение за работой студентов на практических занятиях курса английского языка, систематически проводились срезы знаний; анализировались творческие работы студентов по языку; диагностировалось самочувствие, активность, настроение, отношение студентов к занятиям; анализировались высказывания студентов с целью выявления изменений в мотивации к изучению языка, а также для определения уровня интереса к саморазвитию и самопознанию.

На третьем этапе в конце последующего семестра проводилось анкетирование и диагностика эффективности повышения учебной активности студентов экспериментальной и контрольной групп. В этом семестре процесс обучения в экспериментальной группе снова был построен традиционным способом, как и в контрольной, и использование новых информационных технологий переносилось на самостоятельную работу студентов обеих групп. Целью экспериментальной работы на данном этапе являлось сравнение эффективности самостоятельной работы студентов, обучавшихся ранее по алгоритму индивидуализированного обучения и студентов, обучавшихся традиционным путем.

В этом и заключается актуальность исследования учебной активности, которая по сути является тем внутренним условием учебной деятельности студентов, через которое преломляются все внешние обучающие воздействия. От сформированности учебной активности зависит качество получаемого образования и формирование личности будущего специалиста.

Таким образом, информатизация образования – это необходимое условие успешного развития экономики, науки и культуры и важнейший этап развития общества и государства в целом.

Библиографический список

1. **Жожиков, А. В.** Региональные аспекты формирования информационной культурно-образовательной среды в сети Интернет: монография / А. В. Жожиков. – Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2004. – 280 с.
2. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации // Учительская газета. – 2000. - № 43.
3. **Павлова, Л. Н.** Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов: монография / Л. Н. Павлова, В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 156 с.
4. **Потапова, А. А.** Некоторые подходы к воспитанию молодежи в условиях вуза / А. А. Потапова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. - № 6. – С. 18-20.
5. **Ростовецкая, Л. А.** Самостоятельность личности в познании и общении / Л. А. Ростовецкая. – Ростов н/Д: Рост. пед. ин-т, 1975. – 274 с.

экспериментальная группа составила 105 человек, контрольная – 38 человек.

В пакете программ Microsoft Office имеется достаточно простое в использовании приложение Power Point. Используя возможности слайдовой демонстрации, студенты могут наглядно и доходчиво объяснять страноведческий материал по стране изучаемого языка для первых курсов и по Республике Саха (Якутия) для вторых курсов.

Система настройки показа слайдов позволяет варьировать их смену в зависимости от требований демонстрируемого материала в автоматическом режиме (статическая мультипликация) или по нажатию кнопки смены.

На первом этапе до изучения студентами курса английского языка в экспериментальной и контрольной группах был проведен исходный срез, который показал уровень первичных языковых знаний, а также уровень и характер мотивации к изучению английского языка.

На втором этапе в течение семестра проводились практические занятия в компьютерном классе, где студенты разрабатывали презентации по страноведению при помощи приложения Power Point. Студенты первых курсов работали над темой по стране изучаемого языка, студенты вторых курсов работали над национально-региональным компонентом по теме «Республика

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, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

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, профессор Редлих Сергей Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Кундозерова Людмила Ивановна
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор Ростовцев Альберт Николаевич

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)

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет Д 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 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, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**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, профессор Нургалеев Владимир Султанович
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор Игнатова Валентина Владимировна
Ученый секретарь	доктор психологических наук, профессор Орлова Светлана Николаевна кандидат педагогических наук, доцент Андриенко Алена Васильевна

Диссертационный совет Д 212.088.02

**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**

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.: (4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

ческие науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор 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

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; 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 обще-

Карпова Наталья Петровна – старший научный сотрудник НИИ национальных школ Министерства образования Республики Саха (Якутия), Якутск.

Кипа Константин Алексеевич – методист Центра научно-методической поддержки федеральных и областных экспериментальных проектов и программ Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск.

Кищенко Оксана Анатольевна – старший преподаватель кафедры французского языка, соискатель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Крестовский Александр Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Кыштымова Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, докторант Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск.

Кузеванова Елена Викторовна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 4 города Черепанова Новосибирской области, соискатель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Лапердина Марина Георгиевна – аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышского, Чита.

Ложникова Н. А. – кандидат педагогических наук, доцент Кемеровского государственного университета, Кемерово.

Макарова Татьяна Алексеевна – соискатель кафедры педагогики и психологии педагогического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, старший воспитатель Центра развития ребенка – детского сада «Сулусчаан», с. Сылан Чурапчинского улуса, Республики Саха (Якутия), Якутск.

Мамонтова Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и МПМ Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим.

Мингажаев Мансур Бодриевич – главный специалист детско-юношеской спортивной школы Комитета по физической культуре, спорта и туризма, Юрга.

Минникаева Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Кузбасского областного педагогического института, Ленинск - Кузнецкий, Кемеровской области.

Нарзулаев Сулейман Батырович – доктор медицинских наук, профессор кафедры адаптивной физической культуры Томского государственного педагогического университета, Томск.

Неустроева Екатерина Николаевна – аспирант кафедры ПНО Педаго-

АВТОРЫ НОМЕРА

Абакумова Наталья Александровна – старший преподаватель Алтайского государственного аграрного университета, аспирант социологического факультета Алтайского государственного университета, Барнаул.

Баликаева Марина Борисовна – ассистент кафедры иностранных языков Тюменского государственного архитектурно-строительного университета, соискатель при аспирантуре по педагогике ТОГИРРО, Тюмень.

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Белоусова Е. Л. – методист Детско-юношеского центра гуманитарно-экологического развития, Кемерово.

Босикова Кюнна Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск.

Бочанцева Людмила Ивановна – аспирант кафедры общей психологии, психологии личности, истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, педагог-психолог ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46», Ишим.

Гунгер Наталья Николаевна – старший преподаватель, соискатель кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Данилова Оксана Викторовна – соискатель кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, педагог дополнительного образования Туймазинского профессионального училища № 49, Бирск.

Евдокимова Марина Ивановна – аспирантка Педагогической академии последипломного образования Московской области, Москва.

Елькина Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования, заместитель декана факультета педагогики и методики начального образования по воспитательной работе Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк.

Ефимова Елена Алексеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим.

Жирохова Зинаида Трифионовна – методист управления образования Олекминского улуса, Якутия.

Заглядина Ольга Николаевна – соискатель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

Ильенко Евгений Викторович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

гического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск.

Палаткин Илья Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Петрова Татьяна Вадимовна – аспирант и преподаватель кафедры педагогики начального образования психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары.

Суханова Людмила Алексеевна – аспирант кафедры общего и исторического языкознания Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

Толстоухова Анастасия Викторовна – аспирант Педагогического института Якутского государственного педагогического университета им. М. К. Аммосова, Якутск.

Хайновская Т.А. – аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим.

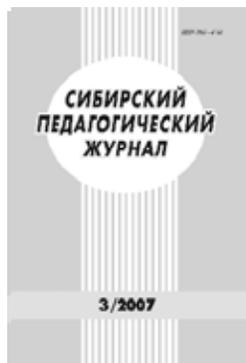
Хайруллина Эльмира Робертовна – доцент кафедры моды и технологии, декан факультета ДПИ Казанского государственного технического университета, Казань.

Чуб Ольга Ивановна – заместитель директора по научно-методической работе многопрофильной гимназии № 13, Пенза.

Шишкина Анна Валерьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой циклических видов спорта ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, Екатеринбург.

Шматков Михаил Николаевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и информатики Новосибирского гуманитарного института, Новосибирск.

Шматков Руслан Николаевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и информатики Новосибирского гуманитарного института, 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 pedagogičeskij žurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. ž.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358